PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

Raport Desk Research

PRAKTYKI WSPARCIA NAUCZYCIELI ZAWODOWYCH ZAGROŻONYCH BEZROBOCIEM

mgr Andrzej Klimczuk

Białystok 2014

KAPITAŁ LUDZKI NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA EUROPEJSKI FUNDUSZ SPOŁECZNY

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

Autor:

mgr Andrzej Klimczuk

Wsparcie merytoryczne:

dr Magdalena Klimczuk-Kochańska

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE ... 5
1. System kształcenia zawodowego w społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy i kreatywności ... 5
2. Wyłaniające się wyzwania wobec systemów kształcenia zawodowego ... 11
3. Kryzys systemu kształcenia zawodowego w Polsce na początku XXI wieku ... 19
ROZDZIAŁ 1. WSPARCIE POPRZEZ ADAPTACJĘ SZKÓŁ ZAWODOWYCH DO TRENDÓW SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH ... 26
1.1. Adaptacja szkolnictwa zawodowego w kontekście zmian demograficznych ... 26
1.2. Wzmocnienie pozycji systemu kształcenia zawodowego w kontekście reindustrializacji ... 32
1.3. Dostosowanie zarządzania szkołami zawodowymi do wyłaniających się trendów ... 41
Rozdział 2. WSPARCIE POPRZEZ ZARZĄDZANIE KAPITAŁEM LUDZKIM NAUCZYCIELI ZAWODU ... 55
2.1. Koncepcja zarządzania kapitałem ludzkim w odniesieniu do szkół zawodowych ... 55
2.2. Wyłanianie się nowych zadań i ról społecznych nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu ... 67
2.3. Koncepcje kariery i rozwoju nauczycieli zawodu ... 78
Rozdział 3. WSPARCIE POPRZEZ TWORZENIE KULTURY ZATRUDNIALNOŚCI ... 92
3.1. Zatrudnialność - pojęcie, cechy i relacje z bezpieczeństwem na rynku pracy ... 92
3.2. Kształcenie przez całe życie i tworzenie równowagi praca-życie nauczycieli i instruktorów szkół zawodowych ... 97
3.2.1. Wsparcie rozwoju i doskonalenie zawodowe nauczycieli zawodu ... 97

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

3.2.2. Szanse i bariery poprawy godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli zawodu ... 112
3.3. Podejścia do kształtowania struktury zatrudnienia w systemie szkolnictwa zawodowego ... 119
3.3.1. Zwiększanie mobilności pracowników systemu kształcenia zawodowego ... 121
3.3.2. Wykorzystanie nadwyżki podaży i zatrudnienia nauczycieli 123
3.3.3. Strategie zatrzymania nauczycieli w zawodzie ... 124
3.3.4. Derekrutacja, zwolnienia nauczycieli ... 126
3.4. Rekonwersja i outplacement nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu ... 132
3.4.1. Strategie działania nauczycieli w sytuacji utraty pracy i rodzaje oferowanego wsparcia ... 132
3.4.2. Koncepcja i techniki rekonwersji zawodowej ... 139
3.4.3. Możliwości dostosowania modeli i rodzajów outplacementu do wymagań nauczycieli i instruktorów zawodu ... 151
3.4.4. Programy outplacement zaadresowane do zwalnianych nauczycieli w Polsce ... 169
3.5. Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej ... 176
3.5.1. Cechy sektora zawodowej edukacji pozaszkolnej ... 177
3.5.2. Zawody przyszłości dla nauczycieli ... 184
3.5.3. Rozwój certyfikacji zawodowej poza systemem edukacji publicznej ... 194
PODSUMOWANIE ... 206
1. Wnioski ... 206
2. Rekomendacje ... 209
BIBLIOGRAFIA ... 214
WYKAZ TABEL I SCHEMATÓW ... 234
1. Tabele ... 234
2. Schematy ... 235

WPROWADZENIE

1. System kształcenia zawodowego w społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy i kreatywności

Przemiany społeczno-gospodarcze na początku XXI wieku wymuszają stałe zmiany w systemie kształcenia zawodowego. Za szczególnie istotny trend należy uznać przejście od społeczeństw i gospodarek industrialnych do postindustrialnych, opartych na wiedzy i sieciach, a następnie do opartych na kreatywności i mądrości.

Podstawowym kapitałem społeczeństw i gospodarek wiedzy staje się kapitał ludzki rozumiany jako wszystkie cechy jednostek i grup, jakie mogą być istotne na rynku pracy i w różnych obszarach życia społecznego[1]. Kapitał ten obejmuje m.in. wiedzę, umiejętności, stan zdrowia. Jego podstawową cechą jest fakt, iż ludzie samodzielnie inwestują we własny rozwój poprzez m.in. samokształcenie, dążenie do równowagi praca-życie, dbanie o kondycję fizyczną i psychiczną, udział w aktywnych formach wypoczynku oraz uczestnictwo w szkoleniach zakładowych i pozazakładowych. Jednocześnie system edukacji, w tym szkolnictwo zawodowe, obok systemów kształcenia wyższego i ustawicznego oraz ochrony zdrowia pozwala na zewnętrzne inwestycje w ten kapitał. Edukacja zawodowa to „kompleks procesów dydaktyczno-wychowawczych, których celem jest uzyskanie potrzebnych w pracy zawodowej kompetencji profesjonalnych, a więc wiedzy, umiejętności i właściwości osobowych niezbędnych do wykonywania działalności zawodowej”[2]. Pozwala na uzyskiwanie podstawowych kwalifikacji zawodowych, bardziej zło-

---

[1] B. Hamm, *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, [w:] L. Frąckiewicz, A. Rączaszka (red.), *Kapitał społeczny*, Wyd. AE, Katowice 2004, s. 52-53.
[2] U. Jeruszka, *Mariaż edukacji i pracy zawodowej*, [w:] J. Orczyk, B. Balcerzak-Paradowska, M. Szylko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna - kontynuacja i zmiana*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012, s. 290.

żonych oraz nowych, które pozwalają na zmianę zawodu, stanowiska bądź funkcji zawodowej. Pod względem instytucjonalnym system edukacji zawodowej obejmuje sektor edukacji formalnej (szkoły, uczelnie publiczne i niepubliczne), sektor edukacji pozaformalnej (instytucje pozaszkolne np. zakłady pracy) oraz edukację nieformalną (doświadczenia indywidualne, wpływ edukacyjny otoczenia jednostki np. rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw, rynku, mass mediów)[3].

Drugim istotnym czynnikiem rozwoju w społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy jest kapitał społeczny – potencjał współdziałania osadzonego w powiązaniach międzyludzkich i normach społecznych, który może przynosić korzyści osobom, grupom i społeczeństwom[4]. Masowy charakter społeczeństw przemysłowych poprzez m.in. ujednolicenie form pracy i spędzania czasu wolnego, rzadsze kontakty międzyludzkie w miastach i wykorzystanie mass mediów, aż po transformację systemową po 1989 roku w krajach postsocjalistycznych obejmującą restrukturyzację i likwidację wielu zakładów pracy, szkół i instytucji publicznych doprowadził do znaczącego spadku zaufania jako kluczowego wskaźnika kapitału społecznego. Kapitał ten m.in. obniża koszty transakcyjne, ułatwia decentralizację zadań w organizacji pracy, sprzyja elastyczności wykonywania zadań oraz utrzymaniu demokratycznego ładu społecznego. Na początku XXI wieku jego znaczenie wzrasta z uwagi na stale zwiększającą się złożoność relacji w globalizującym się świecie, która jednocześnie zwiększa prawdopodobieństwo występowania różnego rodzaju ryzyk np. socjalnych, wynikających z uprzemysłowienia, wadliwej organizacji pracy lub nieprzestrzegania zasad bezpieczeństwa i higieny, upowszechniania się niezdrowych stylów życia[5]. Kapitał społeczny może zatem usprawniać relacje między ludźmi i podmiotami życia publicznego oraz równoważyć zagrożenia. Celem odbudowy tego kapitału postuluje się chociażby upowszechnianie

---

[3] *Ibidem*, s. 291.
[4] R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, WAiP, Warszawa 2008.
[5] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2002.

form pracy zespołowej, zajęć w grupach i podgrupach projektowych, zadaniowych zarówno w edukacji formalnej i pozaformalnej[6].

Globalny kryzys finansowy trwający od 2008 roku przyśpieszył poszukiwania nowych koncepcji rozwoju, które mogłyby doprowadzić do lepszego zrozumienia i adaptacji społeczeństw i gospodarek do szybko i nieustannie zachodzących gwałtownych zmian związanych zarówno z występowaniem globalnych ryzyk, jak i wdrażaniem innowacji, które skracają cykl życia produktów i usług przez co wywołują coraz to nowe fale „twórczej destrukcji". Pod pojęciem tym za J.A. Schumpeterem rozumie się założenie, że tylko ciągłe niszczenie starych struktur i nieustanne tworzenie nowych, bardziej efektywnych umożliwia powstawanie efektywniejszych struktur gospodarczych[7]. Koncepcja społeczeństw i gospodarek opartych kreatywności lub mądrości stanowi jedną z podstaw rozwoju Polski w „Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju" do 2030 roku[8] oraz strategii rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej „Europa 2020"[9]. W strategii unijnej wskazano na trzy priorytety: wzrost inteligentny, zrównoważony i rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu, które mają pozwolić nie tylko na wyjście z kryzysu, ale też na skorygowanie niedociągnięć europejskiego modelu wzrostu gospodarczego oraz stworzenie jego nowych warunków. W tym miejscu należy podkreślić, iż w ramach inteligentnego rozwoju założono zwiększenie roli wiedzy i innowacji jako sił napędowych poprzez podniesienie jakości edukacji, wyników działalności badawczej, wspieranie transferu innowacji i wiedzy, pełne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, wykorzystanie nowych produktów i usług nie tylko

[6] Zob. M. Dąbrowski, J. Fazlagić, R. Gut, E. Kędracka, W. Kołodziejczyk, I. Majewska-Opiełka, T. Wojciechowski, *Edukacja dla modernizacji i rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008; P. Zbieranek (red.), *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2012; W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

[7] J.A. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1960, s. 104; [cyt. za:] S. Korenik, E. Szostak, *Polityka naukowa i innowacyjna*, [w:] B. Winiarski (red.), *Polityka gospodarcza*, PWN, Warszawa 2006, s. 326-327.

[8] *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, KPRM, Warszawa 2013.

[9] *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, KOM(2010) 2020, Bruksela, 3.3.2010.

do wzrostu gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy, ale też do rozwiązywania problemów społecznych. Założenia te łączą się z dążeniami do odbudowy przemysłu (reindustrializacja) w oparciu o gospodarkę niskoemisyjną, oszczędne wykorzystanie zasobów naturalnych oraz do inwestycji w podnoszenie kwalifikacji obywateli. Zdaniem A. Kuklińskiego koncepcja społeczeństwa opartego na kreatywności lub mądrości obejmuje trzy elementy: wyobraźnię umożliwiającą myślenie strategiczne, doświadczenie jako źródło mądrości oraz etykę, odpowiedzialność jako istotną dla interpretacji działań w warunkach globalnych[10]. W kontekście edukacji E. Chmielecka natomiast podkreśla, iż społeczeństwo według tego paradygmatu powinno łączyć w sobie: umiejętności praktyczne bazujące na informacjach, rozumienie świata oparte na wiedzy oraz zdolność właściwego wykorzystania wiedzy bazującą na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej[11].

Gospodarka kreatywna natomiast opiera się na dwóch procesach: ekonomizacji kultury - wykorzystania ekonomicznego potencjału twórczości artystycznej oraz kulturyzacji gospodarki, czyli zastosowania twórczości artystycznej w przemyśle i usługach celem uzyskania innowacji, wzrostu wartości dodanej i obrotów przedsiębiorstw[12]. Podstawową zmianą jest tu przejście od sektorów kultury do sektorów kreatywnych[13]. Sektory kulturowe to produkcja i dystrybucja dóbr i usług kulturalnych dla zysku przedsiębiorstw i osób prywatnych. Tymczasem sektory kreatywne to także: traktowanie działalności kulturalnej jako specyficznego nakładu i wyniku, podkreślanie kreatywności rozumianej jako zdolność do stałego tworzenia nowych dóbr i usług, zróżnicowanie form własności intelektualnej, łączenie aktywności kulturalnych z edukacją i

---

[10] A. Kukliński, *Od gospodarki opartej na wiedzy do gospodarki opartej na mądrości. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, [w:] A. Kukliński, E. Mączyńska (red.), *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2(52)/2011, s. 68.

[11] E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość - co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, FPiAKE, Warszawa 2004, s. 61.

[12] A. Klasik, *Od sektora kultury do przemysłów kreatywnych*, [w:] A. Gwóźdź (red.), *Od przemysłów kultury do kreatywnej gospodarki*, NCK, Warszawa 2010, s. 48-49, 62.

[13] *Ibidem*, s. 50-51.

nauką, pomocą publiczną lub zaangażowaniem kapitałowym sektora prywatnego.

Rozwój przemysłów kreatywnych ma szczególne znaczenie dla zmian w systemach edukacji zawodowej. Przemysły te stanowią bowiem główne obszary wzrostu we współczesnej globalnej gospodarce oraz generują wzrost i zatrudnienie w przemysłach zależnych, sprzyjają rewitalizacji przestrzeni, innowacjom, jakości życia i wzrostowi dochodów[14]. Podsektory przemysłów kreatywnych obejmują dziedziny, których znaczna część jest przedmiotem edukacji zawodowej m.in. przemysł drzewny (w tym: rzeźbiarstwo, meble), rynek antyków, reklamę, rzemiosło artystyczne, przemysł mody (w tym: ubiory, tkaniny, buty), wzornictwo (w tym projektowanie i wyposażenie wnętrz, pokrycia ścienne i dywany, porcelana i wyroby szklane, biżuteria, zabawki), drukarstwo, projektowanie architektoniczne i urbanistyczne (związane z budownictwem), produkcję oprogramowania i usługi komputerowe[15]. Tymczasem przemysły zależne od kreatywnych stanowią głównie: telekomunikacja, elektronika użytkowa, wzornictwo przemysłowe, edukacja, turystyka. Należy przy tym podkreślić, iż przemysły kreatywne szeroko wykorzystują rozwiązania i usługi elektroniczne m.in. z zakresu e-handlu, e-bankowości, sieciowych rynków B2C, B2B i C2C, e-finansów i e-administracji[16]. Mieszczą się tu też elastyczne formy zatrudnienia, jak telepraca oraz organizacji pracy, jak organizacje wirtualne. Rozwiązania te polegają na wykorzystaniu do pracy i koordynacji zespołów takich urządzeń jak telefon, faks, wideofon, Internet, urządzenia mobilne, telecentra, internetowe serwisy społecznościowe i biura w wirtualnych światach takich jak „Second Life” [17]. Edukacja zawodowa, jako element otoczenia przemysłów kreatywnych, powinna być zatem współcześnie bardziej dostosowana do wyposażenia pracowników w kompetencje o charakterze twórczym oraz organizację i świadczenie pracy za pośrednic-

[14] *Ibidem*, s. 52, 55-58.

[15] *Ibidem*, s. 55-59; P. Kern, *Polityka kulturalna: nowe trendy w Europie*, [w:] B. Jung (red.), *Ekonomia kultury. Od teorii do praktyki*, NCK, Warszawa 2011, s. 58.

[16] M. Kraska (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2010*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2010.

[17] Por. H. Król, *Transformacja pracy i funkcji personalnej*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 28.

twem cyfrowych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych (np. Internet, telefon komórkowy, technologie satelitarne).

Podstawowym czynnikiem rozwoju społeczeństw i gospodarek kreatywnych jest kapitał kreatywny, który według R. Floridy, autora tej koncepcji, pozwala na wykroczenie poza słabości koncepcji kapitału ludzkiego i kapitału społecznego[18]. W odniesieniu do pierwszego autor zwraca uwagę, iż zbyt ogólnie określa ludzi, którzy przyczyniają się do wzrostu gospodarczego oraz nie identyfikuje ich położenia przestrzennego. Florida wobec tego proponuje analizę osób kreatywnych, które poszukują do życia miejsc, które są innowacyjne, zróżnicowane i tolerancyjne, a więc takich które sprzyjają rozwojowi ich twórczych pasji, a w konwencji wytwarzaniu nowych produktów i usług na rzecz rozwoju miast, regionów i krajów. W odniesieniu do kapitału społecznego Florida zauważa, że gdy występuje w formie silnych więzi prowadzi do pogłębiania różnic, ograniczania zachowań przez tradycję oraz wykluczania osób twórczych, które mogą mieć kontrowersyjne poglądy i pomysły. Pomiar kapitału kreatywnego obejmuje trzy czynniki rozwoju miast, regionów i krajów: technologii (ilość zgłaszanych wniosków patentowych), talentów (odsetek zatrudnionych na stanowiskach twórczych) i tolerancji (wypadkowa miar otwartości społeczności na różnorodność społeczną)[19].

Z koncepcji kapitału kreatywnego płyną istotne rekomendacje dla edukacji – wskazuje, iż powinna kształtować w większym stopniu podzielności uwagi, tolerowanie sprzeczności, poruszanie się między różnymi perspektywami oraz jednostkami i zespołami. Edukacja na początku XXI wieku ma być w coraz większej mierze ukierunkowana na kształtowanie postaw proinnowacyjnych oraz wykorzystywanie i stymulowanie rozwoju umiejętności nierutynowych poprzez szerokie wspieranie kreatywności dzieci, systemu edukacji szkolnej, organizacji, grup, środowisk pracy, ośrodków badawczo-rozwojowych i administracji publicznej[20]. Pobudzanie kapitału kreatywnego obejmuje edukację informa-

---

[18] R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, NCK, Warszawa 2010, s. 276-292; R. Florida, *Cities and the Creative Class*, Routledge, New York, London 2005, s. 33-36.

[19] R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej…*, op. cit., s. 256-275.

[20] R. Drozdowski, A. Zakrzewska, K. Puchalska, M. Morchat, D. Mroczkowska, *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, PARP,

tyczną - wykorzystanie komputerów i internetu, nauczanie przez Internet, czyli e-learning oraz edukacja medialną - naukę krytycznej interpretacji przekazów i wykorzystywania mediów do twórczości[21]. Technologie cyfrowe pozwalają także na kształcenie przez całe życie, stałe zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności np. poprzez we-learning, czyli wspólną naukę w społecznościach internetowych i serwisach społecznościowych, m-learning - nauczanie z wykorzystaniem telefonów komórkowych i innych urządzeń mobilnych, wykorzystanie „poważnych gier" (ang. *serious games*) - symulatorów treningowych i interaktywnych programów edukacyjnych[22].

2. Wyłaniające się wyzwania wobec systemów kształcenia zawodowego

Gospodarka oparta na wiedzy i na kreatywności wymusza większą elastyczność w systemie edukacji zawodowej, gdyż za sprawą nowych technologii cyfrowych w znacznej mierze zmienił się charakter wykonywania pracy[23]. Praca jest coraz mniej rutynowa, niestabilna, wymaga coraz bardziej kreatywnego i innowacyjnego myślenia i działania. Wobec tego zmniejsza się monopol instytucji kształcenia szkolnego, których pozycja bazowała na wyłączności posiadania i dystrybucji społecznie wartościowej wiedzy. Rośnie znaczenie pozaszkolnej edukacji zawodowej, która jest bliższa bieżącym przemianom społeczno-gospodarczym takim jak: wykorzystanie cyfrowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, rozwój produkcji i usług opartych na wysokich, a przynajmniej zaawansowanych technologiach, wyłanianie się nowych zawo-

Warszawa 2010; K.B. Matusiak, J. Guliński (red.), *Rekomendacje zmian w polskim systemie transferu technologii i komercjalizacji wiedzy*, PARP, Warszawa 2010.

[21] M. Filiciak, *Kultura konwergencji i luka uczestnictwa – w stronę edukacji medialnej*, [w:] E. Bendyk (red.), *Kultura 2.0 - Wyzwania cyfrowej przyszłości*, PWA, Warszawa 2007, s. 49-50; G.D. Stunża, *Medialab - laboratorium edukacji (medialnej)*, [w:] A. Orlik (red.), *Digitalizacja dziedzictwa*, Fundacja Ortus, Warszawa 2010, s. 10-14.

[22] K. Nowaczyk, *E-learning*, [w:] M. Kraska (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2010*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2010, s. 92-95; A. Klimczuk, *Rozrywkowe skrzywienie - kiedy dokuczliwość społeczna gier komputerowych przekroczy dopuszczalny poziom?*, PTBG, UAM, Poznań, „Homo communicativus" 2(4)/2008, s. 107-108.

[23] Por. U. Jeruszka, *Mariaż edukacji i pracy zawodowej*, *op. cit.*, s. 293.

dów, zmiany treści pracy np. wzrost znaczenia kontrolowania procesów technologicznych, pracy zespołowej, automatyzacja zadań, rozwój elastycznych form zatrudnienia, czasu i miejsc pracy, globalizacja rynku pracy oraz globalizacja kultury np. możliwość kształcenia zdalnego z wykorzystaniem interaktywnych filmów i inteligentnych systemów edukacyjnych[24]. Ponadto gospodarka oparta na wiedzy i kreatywności oddziałuje na edukację zawodową głównie poprzez[25]:

- wzrost popytu na pracowników wiedzy, kreatywnych, najlepiej wykształconych, wysoko wyspecjalizowanych, zdolnych do samodzielnej i odpowiedzialnej pracy;
- wzrost udziału zatrudnienia osób o wysokich kwalifikacjach, w tym pracowników wiedzy, przy jednoczesnym spadku zapotrzebowania na pracowników produkcyjnych i osoby o niskich kwalifikacjach;
- wzrost znaczenia kompetencji miękkich (behawioralnych), które mają oparcie w kompetencjach twardych, funkcjonalnych (wiedza i doświadczenie zawodowe);
- kształtowanie nowej kultury pracy i kultury organizacji, oparte na ciągłym uczeniu się, wzbogacaniu i aktualizacji wiedzy, dążeniu do sukcesu, akceptacji wysokiego ryzyka związanego z podejmowaniem decyzji, niepewności zatrudnienia i poziomu wynagrodzenia.

Wskazane trendy prowadzą do wniosku, iż edukacja zawodowa powinna zwiększać szanse na rynku pracy poprzez podwyższanie kwalifikacji, które nie odpowiada kształceniu do prac prostych. Uzyskanie wysokich kwalifikacji ma na celu ochronę przed ryzykiem bezrobocia i ubóstwa, wzrost zatrudnialności pracowników, wzrost płac, wzrost konkurencyjności firm oraz wzrost poziomu życia rodzin pracowników[26]. Jednocześnie podkreślana tu elastyczność zmian zawodów skłania ku myśleniu w kategoriach pracy o charakterze profesjonalistów, ekspertów i członków wspólnot praktyków (ang. *communities of practice*)[27].

Szereg wyzwań wobec edukacji zawodowej wskazują R. Maclean, D. Wilson i C. Chinien - redaktorzy międzynarodowego podręcznika przy-

---

[24] *Ibidem*, s. 293-294.
[25] *Ibidem*, s. 293-294.
[26] *Ibidem*, s. 295-296.
[27] Zob. A. Klimczuk, *Experts and Cultural Narcissism. Relations in the Early 21th Century*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2012.

KAPITAŁ LUDZKI NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA EUROPEJSKI FUNDUSZ SPOŁECZNY

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

gotowanego we współpracy z UNEVOC – Międzynarodowym Centrum ds. Kształcenia Technicznego i Zawodowego stanowiącym część Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO)[28]. Są to przede wszystkim:

- zmiany w wymaganiach stanowisk pracy;
- reformy narodowych systemów kształcenia zawodowego i dokształcania pracowników;
- narodowe inicjatywy dostosowania edukacji do gospodarki elektronicznej/opartej na wiedzy;
- wykorzystanie cyfrowych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych w kształceniu zawodowym;
- poziom uczestnictwa w formalnych programach kształcenia i rozwoju umiejętności;
- edukacja wobec zmian potrzeb zatrudnienia młodych i nieletnich pracowników;
- debata o umiejętnościach potrzebnych dla starzejących się społeczeństw;
- kształcenie osób dorosłych, kształcenie ustawiczne i kształcenie przez całe życie;
- uznawalność dyplomów, certyfikacja, akredytacja oraz jakość kształcenia.

Listę tych wyzwań uzupełnić można o megatrendy wyróżnione w ramach programu Europejskie Terytorium 2050 prowadzonego przez Europejską Sieć Obserwacyjną Rozwoju Terytorialnego i Spójności Terytorialnej[29]. Wskazano tu na dziesięć procesów, które należy uznać za istotne dla rozwoju systemów edukacji zawodowej. Są to:

1. Starzenie się ludności Europy - w konsekwencji niedostatek siły roboczej, przy jednoczesnej silnej presji migracyjnej spoza Unii Eu-

[28] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009.
[29] J. Szlachta, *Doświadczenia programowania rozwoju terytorialnego Unii Europejskiej - perspektywa 2050*, [w:] A. Kukliński, J. Woźniak (red.), *Transformacja sceny europejskiej i globalnej XXI wieku. Strategie dla Polski*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków 2012, s. 197-200.

ropejskiej o zróżnicowanym wpływie na poszczególne regiony i kraje;

2. Cofająca się gospodarka - obniżenie dynamiki rozwojowej państw i regionów Unii Europejskiej, wzrost zależności gospodarki od usług i zaawansowanej turystyki; zapotrzebowanie na reindustrializację, na utrzymanie konkurencyjności transportu, przetwórstwa żywności i wzornictwa oraz na wzrost konkurencyjności branż wysokich technologii;
3. Ewolucja postaw społecznych - erozja wartości, które przyczyniły się do sukcesu społeczno-gospodarczego Europy, zadłużanie się kosztem przyszłych pokoleń, niechęć do ryzyka wśród starzejących się społeczeństw państw europejskich, większa wrażliwość na problemy środowiskowe, wzrastający protekcjonizm i bazowanie na własnych zasobach;
4. Spowolniona innowacyjność - wolne tempo wdrażania nowych technologii z zakresu nanotechnologii, biomedycyny, energetyki i sztucznej inteligencji, nieefektywne i nieproduktywne badania naukowe;
5. Niedostatek energii - szybki wzrost cen, niewystarczające wykorzystanie źródeł odnawialnych, przy czym zmiany klimatyczne wymuszają bardziej restrykcyjną politykę redukcji emisji CO2, dalej obniżając wzrost gospodarczy;
6. Odwrócone dostępności - pomimo wzrostu globalnej dostępności centralnych miejsc Unii Europejskiej takich jak metropolie zwiększa się też ilość miejsc, których pozycja ze względu na pozostawanie w cieniu takich biegunów rozwoju, ulega stopniowej degradacji;
7. Spolaryzowany rozwój - dochodzi do realokacji kierunków wydatków w ramach funduszy europejskiej polityki spójności na niekorzyść obszarów najsłabszych co może nie tylko prowadzić do wzrostu znaczenia miast kosztem reszty regionu, ale też do zmniejszania transferów finansowych i poziomu solidarności pomiędzy regionami i państwami Unii Europejskiej;
8. Hybrydowa geografia - postępująca suburbanizacja miast zmniejsza poziom ładu przestrzennego co negatywnie oddziałuje na czytelność rozmieszczenia różnych funkcji w przestrzeni oraz na rozróżnienie pomiędzy obszarami miejskimi i wiejskimi;
9. Zablokowane reformy strukturalne - ryzyko wystąpienia barier akceptacji społecznej dla zmian w świadczeniu usług publicznych o

charakterze socjalnym celem zrównoważenia budżetów, ograniczanie zakresu i wielkości inwestycji w infrastrukturę oraz badania i rozwój, ryzyko sprawowania władzy politycznej przez populistów lub technokratów niechętnych reformom oraz przekazywania kompetencji korporacjom ponadnarodowym;

10. Zakleszczenie - ograniczenie reform poprzez mechanizmy decyzyjne obowiązujące w Unii Europejskiej.

Z powyższych megatrendów wynika, iż istotne jest: dostosowanie polskiego systemu edukacji zawodowej do procesu starzenia się ludności, wspomaganie reindustrializacji, wdrażanie innowacji technologicznych, oszczędności energetycznej, przejścia od edukacji publicznej do komercyjnej, pozarządowej i pozaszkolnej, konieczności wzrostu konkurencyjności efektów kształcenia względem krajów spoza Unii Europejskiej oraz ochrony systemu edukacji zawodowej przed niekorzystnym oddziaływaniem procesów polaryzacji rozwoju.

M. Coles i T. Leney analizując badania europejskich systemów kształcenia zawodowego pod względem ich głównych wyzwań rozwojowych wskazują przede wszystkim na presję gospodarczą[30]. Obejmuje ona: powiązanie zatrudnienia i kształcenia, dostosowanie kształcenia do zapotrzebowania na rynku pracy, ograniczenie barier w kształceniu i płynnym przejściu ze szkół do zakładów pracy oraz wzrost postaw proinnowacyjnych. Drugą grupę czynników oddziałujących na systemy kształcenia zawodowego stanowią potencjalne korzyści z mobilności pracowników oraz wzrost uznawalności wykształcenia formalnego, nieformalnego i pozaszkolnego między krajami Unii Europejskiej[31]. Istotnym wyzwaniem jest także kurczenie się zasobów pracy – głównie za sprawą starzenia się ludności, wobec czego postuluje się zwiększanie możliwości dokształcenia i utrzymania na rynku pracy osób starszych poprzez rekonwersję zawodową oraz zmiany w systemach zabezpieczenia społecznego w tym w systemach emerytalnych. Kurczenie się zasobów pracy wymusza także zwiększenie otwartości na imigrantów spoza Unii Europejskiej oraz pobudzanie niewykorzystanych zasobów pracy –

[30] M. Coles, T. Leney, *The Regional Perspective of Vocational Education and Training*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*, s. 412-414.

[31] *Ibidem*, s. 413.

zwiększenie elastyczności kształcenia i zatrudnienia osób ubogich i niepełnosprawnych. Wymagania społeczne i kulturowe stanowią czwartą grupę czynników oddziałujących na systemy kształcenia zawodowego. Ludzie oczekują po edukacji wzrostu szans na zatrudnienie, rozwój osobisty, poprawę pozycji społecznej, lepszego obywatelstwa. Kształcenie ma także w bardziej elastyczny sposób przynosić korzyści już w trakcie pobierania nauki. Jednocześnie wykorzystanie przez ludzi nowych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych prowadzi do zapotrzebowania na świadczenie kształcenia za ich pośrednictwem, a zarazem stanowi wyzwanie dla tworzenia systemów uznawania zdobytych za pośrednictwem tych technologii umiejętności i wiedzy. Ostatnia, piąta grupa czynników, obejmuje presję na systemy kształcenia zawodowego w postaci rozwoju zindywidualizowanej oferty kształcenia. W praktyce oznacza konieczność zróżnicowania oferty kształcenia i możliwości jej wyboru przez uczniów oraz rozwoju zapotrzebowania na dalsze kształcenie przez całe życie. To zaś wymaga budowania powiązań pomiędzy kształceniem szkolnym, akademickim i pracą zawodową, harmonizacji programów kształcenia, wzrostu jakości kształcenia oraz zmian w systemach dostarczania wiedzy oraz podziału odpowiedzialności partnerów i interesariuszy edukacji zawodowej.

Obserwacje te potwierdza Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (dalej: Cedefop) w swojej analizie polityki edukacji zawodowej w Unii Europejskiej w latach 2002-2010[32]. W raporcie centrum stwierdzono, iż wobec takich wyzwań niezbędne jest zwiększenie nacisku na kształcenie osób dorosłych i starszych pracowników, uzupełnienie deficytów umiejętności, wiedzy technicznej i specjalistycznej w zakresie nauk ścisłych, technicznych, inżynierii oraz matematyki, jak również ukierunkowanie edukacji zawodowej na zwiększanie zatrudnienia i ograniczanie skali bezrobocia strukturalnego. W finlandzkim podręczniku kompetencji dla pracowników systemu edukacji zawodowej wydanym przy wsparciu Cedefop wskazano na wzrost następujących trendów[33]: (1) rozpoznawanie i nacisk na uczenie się nieformalne; (2)

[32] *A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010, s. 96.
[33] K. Volmari, S. Helakorpi, R. Frimodt (eds.), *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*, Finnish National Board of Education, Sastamala 2009, s. 11-12.

współpraca w ramach i pomiędzy instytucjami edukacyjnymi, a światem pracy; (3) tworzenie sieci instytucji z podmiotami lokalnymi i regionalnymi; (4) międzynarodowa wymiana uczniów i nauczycieli; (5) korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych i sieci cyfrowych; (6) potrzeba holistycznego rozwiązywania problemów; (7) potrzeba autonomii ucznia i samokształcenia; (8) wzrost wymagań dotyczących komunikacji i budowania kontaktów przez wobec nauczycieli i instruktorów; (9) wykorzystanie nowych mediów w edukacji i szkoleniu; (10) interakcja między edukacją, a społeczeństwem; (11) rozwój kompetencji organizacyjnych. Zwrócono też uwagę na spadek znaczenia: (12) nacisku na indywidualny rozwój kompetencji; (13) szkoleń formalnych; (14) systemów trwałych i sztywnych; (15) hierarchii; nauczania w klasie; (16) różnic i barier między kształceniem ogólnym, zawodowym, dokształcaniem pracowników i szkolnictwem wyższym.

Analizy trendów przyszłości kształcenia zawodowego prowadziło także australijskie Narodowe Centrum Badań Edukacji Zawodowej (dalej: NCVER)[34]. Zidentyfikowano w nich pięć najważniejszych wyzwań: (1) działanie na konkurencyjnym rynku; (2) bycie na bieżąco/rozumienie stałych zmian w kształceniu zawodowym; (3) elastyczne świadczenie pracy przez nauczycieli zawodu; (4) zrozumienie i praca ze zmieniającymi się pakietami szkoleniowymi; (5) wykorzystanie nowych technologii. Kolejne, mniej istotne, ale bardziej powszechne wyzwania stanowią: (6) zrozumienie dylematów w roli nauczyciela (takich jak godzenie potrzeb przemysłu i edukacji); (7) zrozumienie zmieniającego się charakteru pracy; (8) przejście od roli nauczyciela do roli koordynatora (ang. *facilitator*); (9) bycie na bieżąco z trendami w branży; (10) wysokie tempo zmian; (11) utrzymanie własnych ścieżek kariery przez nauczycieli w niepewnych czasach. W późniejszych badaniach NCVER stwierdza się dodatkowo, że wyzwania systemu kształcenia zawodowego są zbliżone do tych, którym musi sprostać szkolnictwo wyższe. Są to przede wszystkim[35]: (1) starzenie się zasobów pracy; (2) starzenie się

[34] R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, NCVER, Leabrook 2001, s. 14-15.
[35] M. Simons, *The future of the tertiary sector workforce: a kaleidoscope of possibilities?*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (eds.), *Structures in tertiary education and*

kadr nauczycieli i planowanie sukcesji w instytucjach edukacyjnych; (3) wzrost międzynarodowej konkurencji o talenty – najwyżej wykwalifikowanych pracowników; (4) zwiększenie zróżnicowania instytucji szkoleniowych – współistnienie podmiotów publicznych, komercyjnych i pozarządowych; (5) wzrost zróżnicowania pochodzenia uczniów; (6) wzrost zróżnicowania trybów zatrudnienia nauczycieli – podziałów na kadrę stałą, sezonową i kontraktową; (7) zmiany roli edukacji w stosunkach przemysłowych – zapotrzebowanie na pracowników „międzysektorowych"; (8) zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela szkolnictwa zawodowego, wzrost płac, poprawę warunków pracy, dostosowanie stanowisk do potrzeb starzejących się pracowników; (9) zmiany w kwalifikacjach zawodowych i poszerzanie znajomości różnorodnych form kształcenia wśród nauczycieli; (10) zwiększenie nacisku na dokształcanie pracowników, którzy chcą utrzymać swoją zatrudnialność, dostosowanie metod i warunków edukacji do kształcenia przez całe życie; (11) przygotowanie nauczycieli kształcenia zawodowego do wyjścia poza kształcenie podstawowych kwalifikacji zawodowych, zwiększenie elastyczności pracy do wymogów bardziej mieszanego, międzysektorowego otoczenia instytucjonalnego.

Ogólnie trendy te próbowano też określić mianem „nowej edukacji zawodowej" (ang. *new vocationalism*)[36]. Hasłem przewodnim jest tu zwiększanie jakości, elastyczności i przedsiębiorczości szkodnictwa zawodowego w odpowiedzi na potrzeby gospodarki i rynku pracy. Wynikają one głównie z wyłaniania się gospodarki opartej na wiedzy i zmian kulturowych. Dyskurs ten wychodzi poza szkolnictwo zawodowe - podkreśla się w nim, że zasadne jest zwiększenie praktyczności edukacji w szkolnictwie wyższym oraz zwiększenie kooperacji z wszystkimi interesariuszami sektora oraz jego urynkowienie i zwiększenie konkurencyjności. Aspekt konkurencyjności podkreślają też inne australijskie badania[37]. Zwraca się uwagę na rosnącą konkurencyjność publicznych i

training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings, NCVER, Adelaide 2013, s. 43-45.

[36] C. Chappell, R. Johnston, *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*, NCVER, Leabrook 2003, s. 6-7.

[37] K. Brown, *How do providers respond to changes in structures in a period of reform?*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (eds.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013, s.

niepublicznych podmiotów systemu szkolnictwa zawodowego, która wiąże się z ekspansją kształcenia pozaformalnego i kształcenia bezpośrednio na stanowiskach pracy. Współpraca szkół z pracodawcami wiąże się ze zwiększaniem oszczędności w sektorze edukacji, ale też z ograniczaniem kierunków kształcenia do tych które są najbardziej opłacalne, z wykluczaniem grup zmarginalizowanych, dla których edukacja prywatna może nie być dostępna ze względu na koszty, odległość i mniejszą równość szans. Niemniej jednak zróżnicowanie dostawców kształcenia zwiększa efektywność systemu poprzez wzrost konkurencyjności o: uczniów wraz z ich aktywnością, czasem i możliwościami poniesienia kosztów kształcenia; nauczycieli i innych pracowników sektora; konkurencyjność między podmiotami publicznymi i prywatnymi; uniwersytetami i pozostałymi placówkami kształcenia; trenerami kształcenia bezpośrednio na stanowiskach pracy i poza nimi; konkurencyjność między fundatorami kształcenia – rządami krajów i władzami regionów, publicznymi i niepublicznymi podmiotami wspierającymi pracodawców i pracowników; konkurencyjność między regulatorami systemu - podmiotami rządowymi, regionalnymi i pozarządowymi.

3. Kryzys systemu kształcenia zawodowego w Polsce na początku XXI wieku

J. Osiecka-Chojnacka wyróżnia cztery główne problemy szkolnictwa zawodowego w Polsce[38]. Poza kłopotami z jego finansowaniem są to: (1) niedostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy – w szczególności do zapotrzebowania na zawody związane m.in. z obsługą maszyn w modernizujących się technologicznie przemysłach (np. spożywczym, drzewnym, papierniczym, szklarskim) oraz z obsługą nowoczesnych technologii, zwłaszcza informacyjnych (np. informatyków, technicznego personelu obsługi komputerów); (2) brak nowoczesnych programów nauczania – budowa podstaw programowych na potrzeby uzupełniania klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, potrzeba

98-105; J. Pincus, *Discussion: Governance of the system in a competitive environment*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (eds.), *Structures in tertiary education and training…, op. cit.*, s. 144.

[38] J. Osiecka-Chojnacka, *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „Infos. Zagadnienia społeczno-gospodarcze" 16/2007, s. 2-3.

bardziej elastycznego traktowania klasyfikacji zawodów, łączenia treści nauczania z ekonomiką i organizacją produkcji oraz umiejętnościami o charakterze ogólnym, takich jak: samokształcenie, dostrzeganie i rozwiązywanie problemów, łączenie teorii z praktyką, skuteczne komunikowanie się, praca w zespole; (3) niska jakość kształcenia zawodowego – relatywnie niska zdawalność egzaminów z kwalifikacji zawodowych, potrzeba współpracy szkół z pracodawcami przez wykorzystanie do kształcenia zawodowego bazy pracodawców oraz laboratoriów wyższych uczelni, organizowania praktycznej nauki zawodu i zajęć praktycznych z wykorzystaniem najnowszych technik i technologii wytwarzania, objęcia nauczycieli ze szkół zawodowych nowoczesnymi formami doskonalenia, doposażenia bazy dydaktycznej w szkołach zawodowych; (4) negatywne opinie o szkolnictwie zawodowym w społeczeństwie - skupianie uczniów o najniższych wynikach edukacyjnych, stereotypizacja szkół jako elementu marginalizacji kulturowej, społecznej i zawodowej, niedocenianie ich możliwości, brak wystarczającego wykorzystania poradnictwa zawodowego, kryzys popytu szkół zawodowych wobec lepszego wizerunku szkół ogólnokształcących oddziałuje na decyzje o zwolnieniach nauczycieli i likwidacji tych placówek.

Zdaniem W. Furmanka można zidentyfikować przynajmniej pięć obszarów kryzysu edukacji zawodowej w Polsce wynikających z jej teorii i metodologii[39]. Są to: (1) potrzeba uwzględniania wielu paradygmatów teorii edukacji zawodowej; (2) zwiększenie nacisku na podmiotowość wynikającą z prymatu człowieka nad wszelkimi rozwiązaniami pedagogicznymi; (3) konieczność przyjęcia humanistycznych wymiarów współczesnej techniki oraz podkreślanie związku teorii edukacji zawodowej z etycznymi wymiarami współczesności, w tym współczesnej techniki; (4) przyjęcie w wymiarze metodologicznym edukacji zawodowej paradygmatu metodologii systemowej; (5) przyjęcie elastyczności organizacyjnej celem łączenia wielu form działań prozawodowych i zawodowych uczniów. Reformowanie edukacji zawodowej wobec powyższych zagadnień łączy się z zamieszaniem terminologicznym, które utrudnienia poszukiwanie nowych rozwiązań i ustalanie kierunków przemian edukacji zawodowej.

[39] W. Furmanek, *Teoria edukacji zawodowej w procesie przemian zachodzących w pedagogice*, „Naukowyj Wirnik” 1/2010, s. 93-94.

E. Pasierbek zwraca natomiast uwagę przede wszystkim na funkcjonowanie negatywnych stereotypów kształcenia zawodowego[40]. Jak zauważa w latach 2008-2010 wydatki państwa na jednego ucznia objętego kształceniem zawodowym były blisko ponad 1,5 razy większe niż w kształceniu ogólnokształcącym, niemniej nie są one powiązane z zainteresowaniem uczniów kształceniem zawodowym. Uczniowie wykazują niechęć do szkół zawodowych, często traktując je jako formę „kary" i nierównego traktowania, co może być powodem słabszych wyników edukacyjnych i wytwarzać błędny krąg marginalizacji kształcenia zawodowego. Jednocześnie uczniowie i ich rodzice preferują wybór szkół ogólnokształcących ze względu na pewność zdobycia kwalifikacji, tym samym odkładając kwestię właściwego doboru zawodu do zainteresowań i umiejętności na później co prowadzi do niedopasowań kwalifikacji pracowników do zapotrzebowania na rynku pracy. Podstawowym rozwiązaniem w tej sytuacji jest zwiększenie roli poradnictwa zawodowego w szkołach celem ukierunkowania uczniów na dobór kształcenia zgodnego z ich predyspozycjami.

Warto podkreślić, iż negatywne stereotypy szkolnictwa zawodowego nie są specyficzne tylko dla społeczeństwa polskiego. Jak zauważa P. Grollmann kluczowe problemy tego sektora na świecie bazują na dwóch paradoksach[41]. Z jednej strony od nauczycieli i instruktorów zawodu oczekuje się rozwoju siły roboczej na potrzeby rynku pracy istotnej dla utrzymania rozwoju gospodarczego. Jednocześnie jednak nie oferuje się im wysokiego statusu zawodu za wykonywanie tak istotnej roli. W rezultacie brak poparcia społecznego dla szkolnictwa zawodowego prowadzi do trudności z pozyskaniem najlepszych nauczycieli i uczniów. Z drugiej strony ogólnie praca nauczyciela jest określana jako „połowiczna profesja" – bo choć od świadczących ją osób wymaga się misji, to nie wiąże się to z wysokimi nakładami na wynagrodzenia.

---

[40] E. Pasierbek, *Edukacja zawodowa - gorsza forma kształcenia?*, „Polityka Społeczna" 11-12/2011, s. 23-24.

[41] P. Grollmann, *Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective,* [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education, op. cit.,* s. 1185-1186.

J. Sztumski, specjalista z zakresu socjologii pracy, wskazuje na trzy ogólne wyzwania edukacji w Polsce na początku XXI wieku[42]. Są to: (1) wtórny analfabetyzm; (2) kształcenie ustawiczne i osiąganie możliwości przekwalifikowania do innego zawodu; (3) dokształcanie się do życia w społeczeństwie obywatelskim. Pierwsze wyzwanie polega na tym, że ludzie trącą umiejętność rozumienia znaczeń zdań, które są w stanie przeczytać. Wiąże się to z mniejszym wykorzystaniem tekstów drukowanych i szeroką dostępnością mass mediów. Ograniczanie wtórnego analfabetyzmu jest niezbędne do popularyzacji krytycznego myślenia, które jest podstawą samodzielnego podejmowania decyzji, mniejszej podatności na manipulację oraz kreatywnego rozwiązywania problemów i tworzenia nowych produktów i usług. Wyzwanie kształcenia ustawicznego wiąże się głównie ze stałymi zmianami technik i technologii wykorzystywanych w pracy, pozwala na utrzymanie szans na szybkie przekwalifikowanie się do innego zawodu niż wyuczony, jeśli dany zawód ulegnie dezaktualizacji. Dokształcanie do życia w społeczeństwie obywatelskim to zwiększanie umiejętności i świadomości możliwości współdziałania ludzi celem zwiększenia wpływu ich decyzji na życie publiczne, ale też samodzielności rozwiązywania problemów w społecznościach lokalnych i regionach (np. w gminach, na osiedlach, w szkołach). Przejawem społeczeństwa obywatelskiego w edukacji może być np. tworzenie sektora edukacji pozaszkolnej i szkół prowadzonych przez organizacje pozarządowe.

W „Raporcie o stanie edukacji 2011" przygotowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazuje się na dalsze wyzwania szkolnictwa zawodowego w Polsce[43]. Są to: (1) zachodzące zmiany demograficzne - starzenie się ludności, spadek liczby uczniów oraz kurczenie się zasobów pracy; (2) zmiana polityki wspierania uczenia się przez całe życie; (3) zmiana trybu nauczania na sposób oparty o określone efekty uczenia się

[42] J. Sztumpski, *Refleksje wokół wyzwań wobec edukacji przełomu XX i XXI wieku*, [w:] A. Rączaszek, W. Koczur (red.), *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice 2013, s. 19-22.
[43] A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec, *Edukacja zawodowa w Polsce*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 234-238.

- identyfikacja kompetencji, które powinny być wypracowywane w ramach edukacji, połączenie nauki konkretnego zawodu z nauczaniem elastyczności, otwarciem na uczenie się przez całe życie i elementy wiedzy ogólnej (myślenie matematyczne, umiejętność posługiwania się językiem) na potrzeby przyszłych zmian na rynku pracy (konieczności zmiany zawodu, itd.); (4) większe zaangażowanie pracodawców zarówno w budowanie podstawy programowej oraz treści kształcenia, jak i w określanie efektów uczenia się z uwzględnianiem ich potrzeb oraz w ustalaniu zakresu i organizacji praktyk zawodowych; (5) wypracowanie spójnego systemu rozpoznawania i potwierdzania kompetencji w powiązaniu z rynkiem pracy, w tym egzaminów zawodowych; (6) podniesienie jakości oferowanego kształcenia, odpowiadającego potrzebom rynku pracy; (7) adekwatne uwzględnianie kosztów kształcenia zawodowego, stwarzanie zachęt finansowych dla efektywności kształcenia zawodowego; (8) budowanie pozytywnego wizerunku szkolnictwa zawodowego; (9) rozwój instrumentów i narzędzi pozwalających na kształtowanie, opartych na faktach, rozwiązań w zakresie szkolnictwa zawodowego.

Dodatkowe wnioski płyną z raportu Instytutu Nauk Społeczno-Ekonomicznych dotyczącego wyzwań upowszechniania kształcenia przez całe życie w Polsce[44]. Są to przede wszystkim: (1) dostosowanie programów nauczania do wymagań uczniów poprzez prowadzenie odpowiednich cykli kształcenia, wyodrębnianie w realizowanym materiale mniejszych jednostek, stosowanie aktywnych metod nauczania, planowanie regularnej aktualizacji kwalifikacji przyznawanych po zakończeniu kształcenia ogólnego lub specjalistycznego; (2) przekształcanie szkół w kierunku „organizacji uczących się" – otwieranie się na środowisko zewnętrzne i nawiązywanie kontaktów z różnymi partnerami, w tym przede wszystkim z przedsiębiorstwami oraz innymi podmiotami i organizacjami reprezentującymi rynek pracy; (3) zwiększenie wiedzy i umiejętności nauczycieli z zakresu kształcenia osób dorosłych, w tym wzrost elastyczności i interdyscyplinarności programów nauczania; (4) dostosowanie kształcenia do ograniczeń czasowych osób dorosłych z przy-

[44] K. Horodnicza, M. Janiszewska-Desperak, K. Księżopolska, M. Michalski, M. Tomczak, *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. III część raportu z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013, s. 7-9.

czyn rodzinnych i zawodowych; (5) upowszechnianie w świadomości osób dorosłych potrzeby dokształcania się; (6) zabieganie o wsparcie ze strony przedsiębiorców dla działań z zakresu kształcenia ustawicznego np. poprzez wsparcie finansowe i uelastycznienie czasu pracy szkolącym się pracownikom.

Podsumowując należy zaryzykować twierdzenie, iż likwidacja szkół zawodowych i zwolnienia nauczycieli są procesami charakterystycznymi dla krajów Europy Środkowo-Wschodniej przechodzących po 1989 roku transformację systemową. Wiąże się to nie tylko z niewystarczającymi reformami szkolnictwa zawodowego i jego częściową prywatyzacją, ale też z przyjęciem pozytywnych stereotypów edukacji ogólnokształcącej i na poziomie wyższym, co doprowadziło do spadku popytu na edukację zawodową. Choć likwidacja szkół w perspektywie krótkoterminowej prowadzi do równoważenia budżetów samorządów, w dłuższej perspektywie będzie prowadzić do ich marginalizacji ze względu na zmniejszenie bazy szkoleniowej i trudności z ewentualną późniejszą reaktywacją szkół i ich powiązań z przedsiębiorcami i dostępem do dostawców technologii. Należy przy tym zauważyć, iż w raportach organizacji międzynarodowych dotyczących systemów kształcenia zupełnie nie zwraca się uwagi na takie kwestie, zaś podkreśla się głównie zupełnie odmienne zjawisko - niedoboru nauczycieli w krajach wysokorozwiniętych[45]. Niedobór ten wynika m.in. z relatywnie niższej atrakcyjności pracy nauczyciela względem zatrudnienia w sektorze komercyjnym, relatywnie niższych płac oraz z występowania ryzyka wypalenia zawodowego.

Kwestia zagrożenia nauczycieli - a w szczególności nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu - bezrobociem, zmianą kariery lub zawodu była do tej pory podejmowana w zaledwie kilku badaniach, z

[45] Zob. P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD, Paris 2005; A. Schleicher (ed.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*, OECD, Paris 2012; *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela, Warszawa 2012; *Education at a glance 2013. OECD indicators*, OECD, Paris 2013; *A Teacher for Every Child: Projecting global teacher needs from 2015 to 2030*, UNESCO Institute for Statistics, Fact Sheet No. 27, October 2013, www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs27-2013-teachers-projections.pdf [20.02.2014].

których wybrane wnioski zostaną zaprezentowane w dalszej części niniejszego raportu[46].

W tym opracowaniu przyjęto podział wsparcia dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu na trzy grupy: (1) wsparcie poprzez adaptację szkół zawodowych do trendów społeczno-gospodarczych, wśród których za najważniejsze uznano zmiany demograficzne i procesy reindustrializacji; (2) wsparcie poprzez zarządzanie kapitałem ludzkim nauczycieli zawodu – w tym zwrócenie uwagi na wielość ich obecnych i możliwych ról społecznych oraz koncepcje kariery i rozwoju zawodowego; (3) wsparcie poprzez tworzenie kultury zatrudnialności z uwzględnieniem programów doskonalenia zawodowego, rekonwersji i outplacementu, poprawy godzenia życia rodzinnego i zawodowego, możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej i w nowych zawodach.

[46] Zob. C. Chappell, R. Johnston, *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers, op. cit.*; R. Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, NCVER, Adelaide 2005; P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, op. cit.*; *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

ROZDZIAŁ 1.
WSPARCIE POPRZEZ ADAPTACJĘ SZKÓŁ ZAWODOWYCH DO TRENDÓW SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH

1.1. Adaptacja szkolnictwa zawodowego w kontekście zmian demograficznych

W tym miejscu pod pojęciem zmiany demograficznej rozumie się teorię przejścia demograficznego[1]. Tłumaczy ona zmiany wielkości populacji. Zgodnie z nią stabilna populacja z wysokim (rozrzutnym) poziomem urodzeń i zgonów, w miarę postępu cywilizacyjnego (modernizacji społeczeństwa) przeobraża się w populację stabilną o niskim (oszczędnym) poziomie urodzeń i zgonów. Innymi słowy: dostęp do coraz to nowszych technologii, które usprawniają pracę i zmieniają style życia ludzi prowadzi do dynamicznego wzrostu liczby ludności, który jest jednak tylko etapem przejściowym w procesie rozwoju, zaś w długim okresie populacja zmierza ku stabilizacji. Populacje w poszczególnych krajach przechodzą ten proces w różnym tempie z uwagi na nieco odmienne uwarunkowania rozwoju. Współcześnie kraje wysoko rozwinięte i rozwijające się przechodzą ostatnie etapy tego przejścia, które charakteryzują się zmniejszeniem liczby urodzeń, spadkiem przyrostu naturalnego, wzrostem długości życia oraz wzrostem udziału w populacji osób starszych. Tym samym system edukacji z jednej strony traci młodych uczniów, z drugiej zaś musi dostosować się do kształcenia osób dorosłych i starszych pracowników. Dodatkowo w przypadku części regio-

[1] M. Okólski, A. Fihel, *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 262-270.

nów Europy, w tym wszystkich obejmujących Polskę Wschodnią, wyzwaniem jest ujemny bilans migracyjny, który w powiązaniu z powyższymi prowadzi do procesów wyludniania się regionów[2]. Zmiany te wywołują negatywne oddziaływanie na usługi publiczne prowadząc do ograniczenia dostępu do nich, wzrostu konfliktów w dostępie do tych usług oraz do peryferyzacji społeczności lokalnych.

W „Raportach o stanie edukacji" z lat 2010 i 2011 przygotowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych opisano skalę oddziaływania zmian demograficznych na system szkolnictwa zawodowego w Polsce w zakresie: spadku liczby uczniów, kurczenia się zasobów pracy i starzenia się ludności[3]. Zwrócono przede wszystkim uwagę, iż maleje liczba osób w wieku edukacji pogimnazjalnej, przez co szkoły silnie odczuwają zmniejszanie się podaży uczniów. W latach 2000-2010 liczba osób w grupie wieku 16-21 lat spadła o 23%, w odniesieniu do liczby uczniów w szkolnictwie zawodowym zmalała o 38%, podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym spadek ten wyniósł tylko 9%. Zmiana demograficzna obejmuje też zmniejszanie się zasobów pracy, w tym liczby osób w wieku produkcyjnym, co powoduje konieczność jak najlepszego wykorzystywania potencjału istniejących zasobów. W tych warunkach edukacja zawodowej oraz polityka rynku pracy musi być ukierunkowana na ułatwianie szybkiego wejścia absolwentów na rynek pracy i utrzymanie wysokiego poziomu ich zatrudnienia, na utrzymanie wysokiej aktywności zawodowej osób dorosłych, w tym starszych pracowników, o różnych poziomach kwalifikacji. Zaleca się wobec tego przede wszystkim: wyposażanie absolwentów, także szkół zawodowych, w kompetencje, które są najbardziej poszukiwane przez pracodawców; ułatwianie wszystkim dostępu i możliwości uczenia się przez całe życie, w różnych formach edukacji formalnej i pozaformalnej oraz wspieranie uczenia się nieformalnego; wspieranie mobilności edukacyjnej i zawodowej uczest-

[2] Zob. I. Katsarova (red.), *Regiony wyludniające się: nowy paradygmat demograficzny i terytorialny. Studium*, IP/B/REGI/IC/2007-044 11/07/2008, Parlament Europejski, Bruksela 2008.

[3] M. Federowicz, M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 9-10; A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec, *Edukacja zawodowa w Polsce, op. cit.*, s. 234-238.

ników rynku pracy. Starzenie się ludności natomiast prowadzi do spadku zapotrzebowania na tradycyjne usługi edukacyjne, w tym na ofertę szkół wyższych, co będzie prowadzić do ograniczenia liczby tych szkół i zmiany popytu w kształceniu na poszczególnych kierunkach.

Ponadto w raporcie Instytutu Nauk Społeczno-Ekonomicznych o budowie systemu edukacji przez całe życie zwrócono uwagę, iż starzenie się społeczeństwa będzie prowadzić do dostosowania oferty do osób starszych, w tym tworzenia uniwersytetów trzeciego wieku[4]. Należy jednak zauważyć, iż w przypadku szkół systemu edukacji zawodowej tego typu działalność może przyjmować tylko ograniczony charakter, gdyż ich działalność jest ukierunkowana przede wszystkim na przygotowanie do egzaminów pozwalających na zdobycie kwalifikacji zawodowych. W badaniach tych zwrócono też uwagę, iż szkoły powinny dostosować swoją działalność do wymagań uczniów, które obecnie prowadzą do ich migracji i odpływu z regionów. Są to m.in. migracje i wyjazdy sezonowe za pracą oraz chęć kontynuacji nauki w innym kraju. Szkoły powinny też wiarygodnie przedstawiać perspektywy uzyskania pracy po ukończeniu danego kierunku nauczania (zamiast ulegania „modom" na tworzenie kierunków kształcenia). Zmiany demograficzne prowadzą także do zmniejszania się zapotrzebowania na kadrę sytemu edukacji zawodowej co wpływa na potrzebę jej przygotowania do kształcenia na odległość (w tym e-learning), przełamywania barier i stereotypów w wykorzystaniu nowoczesnych form kształcenia, uelastycznienia procesu kształcenia oraz kształcenia ustawicznego samych kadr nauczycielskich.

W warunkach zmian demograficznych rośnie zatem znaczenie kształcenia przez całe życie. Jak zauważają Ł. Arendt, I. Kukulak-Dolata i B. Rokicki istotne jest zatem jego wdrażanie celem redukcji bezrobocia, przy czym w koordynacji systemu kształcenia większą rolę powinny odgrywać publiczne służby zatrudnienia[5]. Zdaniem badaczy urzędy pracy dysponując informacjami o kierunkach zmian popytu na rynku pracy powinny rozpowszechniać je i udostępniać instytucjom edukacyjnym i

[4] Por. K. Horodnicza, M. Janiszewska-Desperak, K. Księżopolska, M. Michalski, M. Tomczak, *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. III część raportu z badań fokusowych*, *op. cit.*, s. 13-19.

[5] Ł. Arendt, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki, *Nowe wyzwania w walce z problemem bezrobocia*, [w:] Ł. Arendt, A. Hryniewicka, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki (red.), *Bezrobocie - między diagnozą a działaniem*, IRSS, Warszawa 2011, s. 117-118.

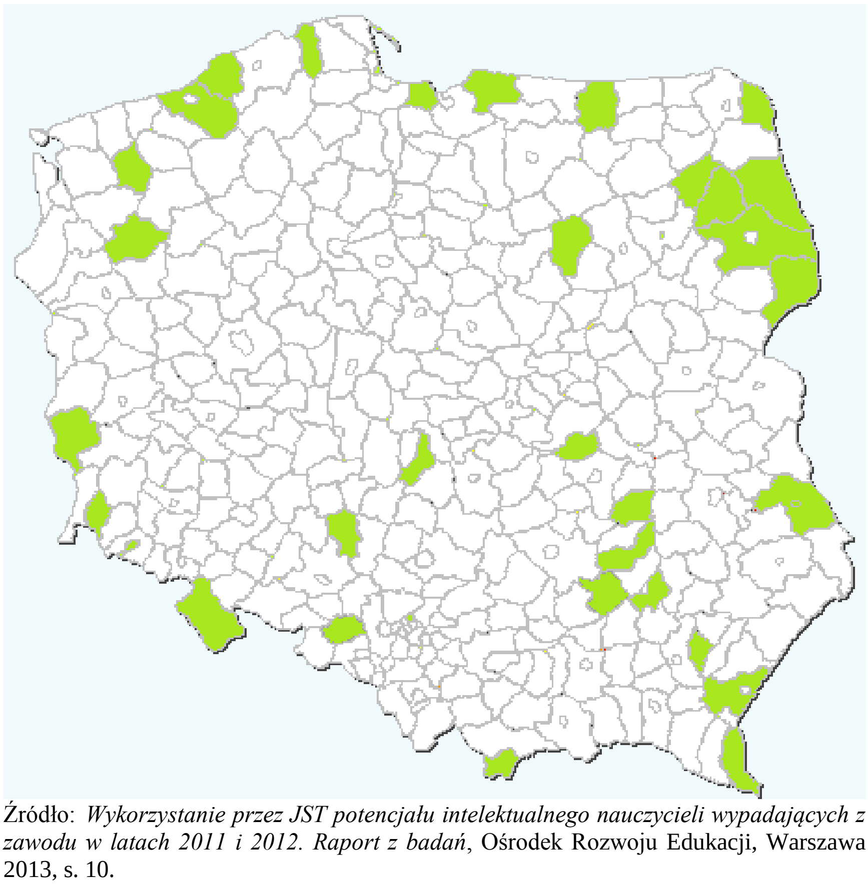
osobom bezrobotnym, w tym uświadamiać osoby bezrobotne o konieczności uzupełnienia swoich kwalifikacji bądź ich zmiany w ramach kształcenia ustawicznego. Problem ten dotyczy w szczególności osób starszych, które określone kompetencje wykreowały jeszcze przed 1989 rokiem i w przebiegu procesów transformacji nie zostały uwrażliwione na konieczność dostosowania tych kompetencji do współczesnych wyzwań rynku pracy, na którym zastosowanie znajdują nowe technologie. Zasadnicze jest tu niwelowanie stereotypów starszych pracowników, które obejmują przekonanie iż uczestnictwo w edukacji ustawicznej jest nieopłacalne wobec perspektywy możliwości przejścia na emeryturę. Zaleca się by szkoły prowadzące kształcenie ustawiczne organizowały na początku szkoleń i warsztatów zajęcia psychologiczne, w celu ukształtowania odpowiednich postaw i zwiększenia motywacji do uczestniczenia osób starszych w tym kształceniu.

Szereg wniosków płynie też z badań przeprowadzonych na potrzeby Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy[6]. Wynika z nich, że: (1) potrzebny jest większy nadzór nad kształceniem ustawicznym, aby jego jakość była wysoka i aby dostarczała kwalifikacji potrzebnych w gospodarce, zamiast tworzyć nadwyżki zawodów; (2) programy kształcenia ustawicznego są w Polsce za przestarzałe i niedopasowane do rynku pracy; (3) niezbędne jest dalsze pogłębianie współpracy szkół z przedsiębiorstwami. Jednocześnie znaczna część potencjalnych uczestników kształcenia ustawicznego w ogóle nie wskazywała jego mocnych czy słabych stron co mogło wynikać z niechęci lub braku możliwości oceny całokształtu systemu[7]. Dyrektorzy szkół podkreślali ponadto, iż zainteresowanie kształceniem ustawicznym wymaga: atrakcyjnej oferty szkół, elastycznego reagowania przez nie na zmiany na rynku pracy, zróżnicowania źródeł finansowania tego kształcenia i traktowania go jako inwestycji w rozwój społeczno-gospodarczy, promocji kształcenia ustawicznego wśród osób starszych, budowania konkurencyjności szkół kształcenia ustawicznego ze szkołami wyższymi, budowa pozytywnego wizerunku kształcenia ustawicznego w tym poprzez zróżnicowanie ofer-

[6] A. Morysińska, M. Sochańska-Kawiecka, Z. Kołakowska-Seroczyńska, E. Makowska-Belta, *Badania efektywności kształcenia ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne. Tom 2. Raport z badania terenowego wśród dyrektorów jednostek kształcenia ustawicznego*, Laboratorium Badań Społecznych, Warszawa 2011, s. 115-116.
[7] *Ibidem*, s. 117.

ty skierowanej do osób z wykształceniem wyższym, poprawy kondycji gospodarstw domowych i przedsiębiorstw tak aby zwiększyć możliwości finansowania nauki i zagospodarowania na nią czasu (np. poprzez godzenie jej z pracą zawodową, opieką nad osobami zależnymi, zaangażowaniem w obowiązki w gospodarstwie domowym)[8].

Schemat 1. Powiaty, w których zmiana liczby nauczycieli była większa niż 4% (IX 2012 r. w stosunku do IX 2011 r.)



Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 10.

---

[8] *Ibidem*, s. 122-125.

Dalsze wnioski co do oddziaływania zmian demograficznych na system kształcenia zawodowego płyną z ogólnopolskiego badania „Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012" zrealizowanego przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej - Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji[9]. Z analiz przedstawionych w tym badaniu wynika, iż samorządy terytorialne przede wszystkim dążą do ograniczenia wysokości wydatków ponoszonych z tytułu realizacji zadań oświatowych względem wysokości otrzymywanej subwencji oświatowej. Sposób naliczania subwencji uzależniony od liczby uczniów w szkole prowadzi do tego, iż samorządy coraz częściej muszą dopłacać do prowadzenia szkół ze środków własnych. Wśród metod racjonalizacji wydatków znajdują się: reorganizacją sieci szkół i redukcja etatów nauczycielskich. Skala tych procesów jest zróżnicowana terytorialnie[10].

Z analiz danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że spadki zatrudnienia nauczycieli dotyczą, głównie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Pomiędzy rokiem 2010/11 a 2011/12 liczba nauczycieli szkół podstawowych zmniejszyła się o 2,3 punktu procentowego (około 3,9 tysiąca nauczycieli), gimnazjów o około 3 p.p. (około 3 tysiące nauczycieli), a ponadgimnazjalnych o 6,6 p.p. (około 6,9 tysiąca nauczycieli)[11]. W podziale regionalnym zmiany te miały miejsce głównie w województwach Polski Wschodniej, w szczególności w powiatach województwa podlaskiego (białostocki, hajnowski, sejneński, moniecki, sokólski i grajewski) gdzie spadek liczby nauczycieli wynosił powyżej 4 p.p.. Powiat białostocki znajduje się także wśród obszarów gdzie zmiany były też najwyższe w liczbach bezwzględnych (zwolniono więcej niż 100 nauczycieli)[12]. Pod względem stopnia awansu zawodowego wśród zwalnianych nauczycieli znajdowali się głównie nauczyciele, którzy nie zdobyli jeszcze tytułu nauczyciela dyplomowanego co można tłumaczyć przede wszystkim tendencją do redukcji etatów

[9] *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, *op. cit.*, s. 3.
[10] *Ibidem*, s. 6-7.
[11] *Ibidem*, s. 7-9.
[12] *Ibidem*, s. 11-13.

nauczycieli posiadających niższe stopnie awansu zawodowego. W województwie podlaskim zwolnienia dotyczyły głównie nauczycieli mianowanych (spadek o 11,91 p.p.) i kontraktowych (spadek o 9,06 p.p.)[13].

Dalsza charakterystyka grupy zwalnianych nauczycieli w Polsce Wschodniej wykazała, że zwolnienia te są głównie związane z likwidacją szkół oraz przekazywaniem ich prowadzenia stowarzyszeniom[14]. Zwalniani są zaś przede wszystkim nauczyciele zajęć wychowania fizycznego, biologii i przyrody oraz nauczyciele języków obcych. Ponadto choć zwolnienia dotyczą nauczycieli z wszystkich grup wiekowych, to wyraźnie widać tendencję do zwolnień nauczycieli z piętnastoletnim i dłuższym stażem pracy, czyli starszych pracowników którzy przypuszczalnie są w wieku przedemerytalnym.

Temat zatrudnienia nauczycieli w starszym wieku porusza też raport unijnej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego[15]. Zwraca się uwagę, iż wzrost liczebności starszych pracowników w sektorze oświaty może być po części przyczyną braku wykwalifikowanej kadry pedagogicznej oraz mniejszej atrakcyjności tego zawodu. W Polsce przykładowo grupa nauczycieli szkół podstawowych w wieku 40-49 lat wynosiła 40% i w wieku powyżej 50 lat 13,4%, zaś w przypadku szkół ogólnokształcących odpowiednio 28,1% i 21,3%. Jednocześnie zauważa się, że w Unii Europejskiej większość nauczycieli przechodzi na emeryturę, gdy tylko ma taką możliwość, tzn. po przepracowaniu wymaganej liczby lat i/lub osiągnięciu minimalnego wieku dającego pełne uprawnienia emerytalne.

1.2. Wzmocnienie pozycji systemu kształcenia zawodowego w kontekście reindustrializacji

Najogólniej pod pojęciem reindustrializacji rozumieć można koncepcję ograniczenia wad gospodarki opartej na wiedzy poprzez „powrót do przemysłu”, ale według zmienionych zasad, właściwych społeczeństwom i gospodarkom postindustrialnym i kreatywnym. Pojęcie to zaczęło być stosowane w latach 2009-2010 w ramach dyskusji o kryzysie

[13] *Ibidem*, s. 15.
[14] *Ibidem*, s. 17-18.
[15] *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, *op. cit.*, s. 123-128.

finansowym. Zakłada się tu, że mimo dyskursu o społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy i kreatywności produkcja przemysłowa nadal odgrywa znaczącą rolę w organizacji terytoriów, w dynamice systemów produkcyjnych i w kształtujących globalizację stosunkach międzypaństwowych[16].

Reindustrializacja stanowi proces ekonomiczny, społeczny i polityczny, którego celem jest odnowienia zorganizowania zasobów narodowych celem odnowy branż przemysłowych, w tym ich odbudowa lub pobudzenie do życia[17]. Reindustrializacja to próba odwrócenia trendu deindustrializacji zapoczątkowanej pod koniec XX wieku w wyniku przenoszenia (ang. *offshoring*) i zlecania (ang. *outsourcing*) produkcji przemysłowej przez firmy z Europy, Stanów Zjednoczonych i Japonii do Chin, Indii i krajów Azji Południowo-Wschodniej. Wśród przesłanek reindustrializacji znajdują się przekonania, iż: produkcja i inne prace w przemyśle są bardziej społecznie i gospodarczo pożądane niż praca w sektorach usługowych czy finansowych; bezpieczeństwo krajów wymaga samowystarczalności przemysłu, ograniczenia ryzyk wynikających z niepewności szlaków handlowych i linii zasilających które mogą być zagrożone w czasie konfliktów; reindustrializacja może poprawić bilans w handlu zagranicznym; reindustrializacja jest niezbędna dla zwiększenia konkurencyjności krajów wysokorozwiniętych względem krajów nowo uprzemysłowionych, których przedsiębiorstwa stały się realną konkurencją oraz rozpoczęły ekspansję poza granice swoich krajów, która obejmuje wykupowanie zachodnich firm wraz z ich technologiami.

Koncepcja reindustrializacji w 2012 roku została przyjęta jako część polityki przemysłowej Unii Europejskiej[18]. Obejmuje ona m.in. ułatwianie inwestowania w innowacje, szersze wykorzystanie wzornictwa, tworzenie lepszych warunków rynkowych, poprawę dostępu firm do kapita-

---

[16] L. Carroué, *Fabryki wracają na Zachód*, „Le Monde diplomatique - Edycja polska” 6/2012.

[17] F. Tregenna, *Manufacturing productivity, deindustrialization, and reindustrialization,* World Institute for Development Economics Research, Helsinki 2011, www.wider.unu.edu/publications/working-papers/2011/en_GB/wp2011-057/ [30.01.2014]; L. Carroué, *Fabryki wracają na Zachód*, *op. cit.*.

[18] *Silniejszy przemysł europejski na rzecz wzrostu i ożywienia gospodarczego Aktualizacja komunikatu w sprawie polityki przemysłowej. COM(2012) 582 final*, Bruksela 2012, s. 3-6.

łu oraz inwestycje w kapitał ludzki i umiejętności. Na potrzebę takiej polityki wskazują analizy Cedefop dotyczące zapotrzebowania wśród pracodawców na kwalifikacje zawodowe w poszczególnych sektorach w okresie 2010-2020[19]. Przedsiębiorstwa spodziewają się wzrostu głównie w sektorach: produkcji, zaopatrzenia w wodę, w handlu, transporcie wodnym, komunikacji, bankowości i finansach, usługach komputerowych, profesjonalnych i innych. Wysoką niepewność wzrostu cechują natomiast generujące wiele miejsc pracy: farmacja, budowa maszyn, motoryzacja, budownictwo, dystrybucja, hotele i wyżywienie, transport lądowy, transport lotniczy, ubezpieczenia, edukacja oraz praca socjalna i ochrona zdrowia.

Unijna koncepcja reindustrializacji w wyborze kierunków wspieranych technologii odwołuje się do zasad określonych przez ekonomistę J. Rifkina w wydanej w 2011 roku książce „Trzecia rewolucja przemysłowa"[20]. Badacz przede wszystkim stwierdza, że podstawą dalszego rozwoju przemysłu będą z jednej strony cyfrowe technologie informatyczne i komunikacyjne, z drugiej zaś energie odnawialne. Połączenie obu tych trendów pozwoli na inteligentne zarządzanie sieciami energii za pośrednictwem internetu, tak jak współcześnie zarządza się obiegiem informacji w sieci. Pięć filarów koncepcji trzeciej rewolucji przemysłowej stanowi: (1) przejście do energii odnawialnej, tj. słonecznej, wiatrowej, geotermalnej, biomasy itp.; (2) budynki jako elektrownie - projektowanie i konstruowanie budynków umożliwia współcześnie wykorzystanie energii odnawialnej, a przez to ograniczenie kosztów ich utrzymania i produkcję nadwyżek energii; (3) wykorzystanie technologii okresowego gromadzenia energii opartych o wodór w każdym budynku; (4) wykorzystanie internetu do budowy i zarządzania siatką wymiany energii celem handlu nadwyżkami energii; (5) transformacja transportu w kierunku zasilania ogniwami paliwowymi i prądem dostępnym z inteligentnej sieci wymiany energii. W praktyce implementacja tych zasad wymaga wprowadzenia do powszechnego zastosowania szeregu technologii

[19] *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, s. 11.
[20] J. Rifkin, *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012.

odpowiednich dla poszczególnych branż przemysłu co może prowadzić do odnowienia rozwoju społeczno-gospodarczego na świecie.

Reindustrializacji towarzyszy wprowadzanie przez przedsiębiorstwa w krajach wysokorozwiniętych procesów zarządzania określanych mianem *Quick Response Manufacturing*, czyli redukowania czasu produkcji oraz dostaw i szybkie reagowanie na zmienne zapotrzebowanie rynku[21]. Transport towarów wyprodukowanych poza granicami kraju utrudnia bowiem płynne reagowanie na zmieniające się potrzeby poszczególnych rynków oraz wprowadzanie innowacji, przy czym powiększa też koszty transportu i szczelność łańcucha dostaw. Przenoszenie produkcji za granicę doprowadziło też do kryzysów wizerunkowych firm (np. produkcja odzieży w Bangladeszu w warunkach niezgodnych z międzynarodowymi standardami bezpieczeństwa pracy, katastrofa budowlana takiego zakładu pracy w 2013 roku). *Quick Response Manufacturing* obejmuje tworzenie miejsc pracy na terenie kraju pochodzenia firmy i zwiększenie zapotrzebowania na wykwalifikowaną kadrę pracowników do pracy w przemyśle. Elementem reindustrializacji jest też *reshoring*, czyli „powrót do produkcji w domu". Takie rozwiązania przyjęły m.in. koncern Whirlpool (sprzęt gospodarstwa domowego), który przeniósł produkcję z Meksyku do Stanów Zjednoczonych, koncern Stihl (pilarki i urządzenia ogrodnicze), który fakt produkowania sprzętu w Stanach Zjednoczonych wprowadził do swojej strategii marketingowej, Calibur11 (producent obudów do konsol do gier), Permac Industries (produkcja maszyn do obróbki precyzyjnej), General Electric (energetyka, aparatura pomiarowa, przemysł lotniczy, przemysł kosmiczny, sprzęt gospodarstwa domowego, przemysł chemiczny, sprzęt medyczny, transport kolejowy), Master Lock (producent kłódek i zamków bezpieczeństwa), Sleek Audio

[21] K. Ratnicyn, *Już nie „Made in China". To nie moda, lecz potrzeba,* Harvard Business Review Polska 07.01.2014, http://blogi.hbrp.pl/blog-biznesowy/juz-nie-made-in-china-to-nie-moda-lecz-potrzeba/ [30.01.2014]; N. Dżikija, *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre,* Dziennik Gazeta Prawna 24.11.2012, http://forsal.pl/artykuly/664236,praca_w_koncu_wraca_na_zachod_polsce_wyjdzie_to_na_dobre.html [30.01.2014]; *Produkcja w Chinach przestaje się opłacać polskim firmom. Niektóre wracają do kraju,* finanse.wp.pl 23.01.2014, http://finanse.wp.pl/kat,1033697,title,Produkcja-w-Chinach-przestaje-sie-oplacac-polskim-firmom-Niektore-wracaja-do-kraju,wid,16351245,wiadomosc.html [30.01.2014].

(producent słuchawek), AirGuide (inżynieria sanitarna), Multicraft International (sprzęt elektroniczny), Plastics (producent wyrobów formowanych wtryskowo) oraz producenci samochodów: Toyota, Honda, Volkswagen, BMW, Hyundai, Kia, Ford[22].

Wśród przykładów przedsiębiorstw, które po rozpoczęciu kryzysu finansowego w 2008 roku zdecydowały się na przeniesienie produkcji z powrotem do Polski, zrezygnowały z inwestycji na Dalekim Wschodzie lub zdecydowały się na przeniesienie produkcji do Polski znajdują się m.in. Zelmer, Indesit i Whirlpool (sprzęt gospodarstwa domowego), Samsung (urządzenia elektroniczne), Volvo (producent samochodów), Askeladden Boats (produkcja łodzi), producenci obuwia: Gino Rossi, NG2, Wojas i Protektor, producenci ubrań: Próchnik, Monnari i Redan[23].

Przedsiębiorstwa swoje decyzje uzasadniają głównie: wysokimi kosztami transportu, a po doliczeniu kosztów pracy i produkcji zbliżonymi kosztami do tych które są w kraju pochodzenia firmy (także w przypadku Polski), możliwością lepszego kontrolowania marż, niekiedy niższą jakością produktów, potrzebą ochrony patentów, zapotrzebowaniem na szybkie dostawy, mniejszym bezpieczeństwem pracowników i ryzykiem nacjonalizacji przedsiębiorstw (w krajach Ameryki Południowej) [24]. Zdaniem K. Nawratka, architekta i urbanisty, reindustrializacja jest w stanie: zapewnić stabilizację i zatrudnienie mieszkańcom, przyśpieszyć wyłanianie się i wdrażanie innowacji, wykorzystać i zwiększyć związek ludzi z miejscem zamieszkania poprzez wykorzystanie powiązań przedsiębiorstw z ich otoczeniem lokalnym i regionalnym, przywrócić podstawy modelu państwa dobrobytu, zapewnić lepsze wykorzysta-

---

[22] *Ibidem*.

[23] K. Ratnicyn, *Już nie „Made in China”. To nie moda, lecz potrzeba, op. cit.*; *Produkcja w Azji przestaje się opłacać. Firmy wracają z Chin do Polski,* Dziennik Gazeta Prawna 21.11.2011, http://forsal.pl/artykuly/567800,produkcja_w_azji_przestaje_sie_oplacac_firmy_wracaja_z_chin_do_polski.html [30.01.2014]; P. Otto, *Będziemy produkować buty - jesteśmy w tym coraz lepsi,* Dziennik Gazeta Prawna 09.11.2012, http://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/660463,bedziemy_produkowac_buty_jestesmy_w_tym_coraz_lepsi.html [30.01.2014]; P. Brzózka, *Łódzkie firmy przenoszą produkcję z Chin do Polski,* Dziennik Łódzki 10.12.2013, www.dzienniklodzki.pl/artykul/1062750,lodzkie-firmy-przenosza-produkcje-z-chin-do-polski,id,t.html [30.01.2014].

[24] *Ibidem*; N. Dżikija, *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre, op. cit.*

nie zasobów, które mogły stracić na znaczeniu w jednych procesach produkcyjnych, a mogą zyskać nowe zastosowanie w innych procesach[25]. W opinii J.T. Hryniewicza reindustrializacja może przynieść takie korzyści jak: zwiększenie tożsamości obywateli Unii Europejskiej z działalnością instytucji europejskich, zwiększenie kontroli demokratycznych rządów nad procesami gospodarczymi, przeciwdziałanie niekontrolowanemu wzrostowi nierówności dochodów, który byłby powodowany ubożeniem znacznej liczby ludności tracącej dość dobrze płatne miejsca pracy w przemyśle, zmniejszenie skali i chaosu zwolnień grupowych i zmniejszenie lub zatrzymanie procesu wzrostu zagrożenia bezrobociem i ubóstwem, zmniejszenie zagrożeń instytucji demokratycznych związanych z odmową ich legitymizacji przez ludność zagrożoną degradacją ekonomiczną[26].

Do pobudzenia w Polsce dyskusji o reindustrializacji przyczyniają się postulaty sformułowane przez Polskie Lobby Przemysłowe[27]. Grupa ta przygotowała raport o potrzebach działania wobec kryzysu finansowego poprzez wsparcie przemysłu. Zwraca się w nim m.in. uwagę na: konieczność powołania Narodowego Centrum Studiów Strategicznych, które pozwoliłoby na systematyczne prognozowanie kierunków rozwoju gospodarczego i wskazywanie obszarów badań naukowych; zaprzestanie cięć w obszarach oświaty i kultury, kluczowych dla tworzenia kapitału ludzkiego zdolnego dokonywać innowacyjnych zmian gospodarki; zachowanie i wzrost strategicznych sektorów gospodarczych związanych z zapewnieniem długookresowego bezpieczeństwa państwa: samowystarczalności żywnościowej (zdrowej żywności), energetycznej, w zakresie łączności i cyfryzacji oraz obronności; wykorzystanie doświadczeń budowania niemieckiej społecznej gospodarki rynkowej czy też krajów skandynawskich celem wdrażania rozwiązań na rzecz rozwiązywania

---

[25] B. Świątkowska, *Zbawienna reindustrializacja - wywiad z Krzysztofem Nawratkiem,* Notes na 6 tygodni 18.06.2012, www.funbec.eu/teksty.php?id=206 [30.01.2014].
[26] J.T. Hryniewicz, *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, „Gospodarka narodowa" 11-12/2013, s. 68-69.
[27] K. Mroczkowski, P. Soroka, K. Ludwiniak, *Część druga Raportu „Przyczyny i konsekwencje globalnego kryzysu finansowo-gospodarczego i jego przejawy w Polsce",* Polskie Lobby Przemysłowe, Warszawa 2013, www.plp.info.pl/wp-content/uploads/2013/03/Druga-cz%C4%99%C5%9B%C4%87-Raportu-PLP-i-Konwersatorium-OLPpdf.pdf [30.01.2014], s. 32.

problemów demograficznych i społecznych; łączenie modernizacji polskiej armii z rozwojem krajowych ośrodków naukowo-badawczych i potencjału przemysłu cywilnego, w tym dyfuzja technologii między tymi dziedzinami; kompleksowe przygotowanie kraju na okres po zakończeniu europejskiej perspektywy budżetowej 2014-2020 – stworzenie narodowego programu na miarę przedwojennego Centralnego Okręgu Przemysłowego; emisja wieloletnich celowych obligacji inwestycyjnych przez konsorcja dokonujące przedsięwzięć o dodatnim efekcie strukturalnym (np. koleje dużych prędkości, nowe technologie, *joint venture* „Innowacje Polskie", inwestycje energetyczne, infrastruktura techniczna, np. wodociągi, gazoport, rurociągi); budowa mapy wiedzy i technologii w kraju, których stały monitoring i aktualizacja posłużą w kształtowaniu i dopasowywaniu narzędzi realizacji strategii gospodarczej; opracowanie na podstawie tej mapy polskiej specjalizacji w ramach międzynarodowej gospodarki[28].

Reindustrializacja jest też zauważalna w odniesieniu do edukacji zawodowej. Zdaniem M. Kabaja, specjalisty od ekonomii pracy, otwarcie rynków pracy w Unii Europejskiej prowadzi do rozszerzenia integracji w dziedzinie kształcenia zawodowego, a przez to także do konkurencji o uczniów i pracowników[29]. Przykładowo niemieckie szkoły zawodowe oferują polskim nastolatkom płatne praktyki i w perspektywie zatrudnienie w interesującej i dobrze płatnej pracy. Tego typu rozwiązania pobudzają konkurencyjność pod względem: (1) jakości systemu kształcenia zawodowego – np. wykorzystanie systemu kształcenia dualnego; (2) otrzymywanego wsparcia finansowego w czasie pobierania nauki; (3) skracania czasu poszukiwania zatrudnienia po ukończeniu szkoły. Kabaj zwraca również uwagę, że niedopasowanie popytu i podaży wykształcenia absolwentów szkół wyższych w dłuższym okresie czasu doprowadzi do zmiany aspiracji edukacyjnych Polaków[30]. Rosnący niedobór pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym i zasadniczym zawodowym prowadzi do większej atrakcyjności ich wynagrodzeń, co

[28] *Ibidem*, s. 33-41.
[29] M. Kabaj, *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010, s. 64.
[30] *Ibidem*, s. 69.

powinno prowadzić też do wzrostu popularności i rangi średniego kształcenia zawodowego. Badacz twierdzi jednak, że istotną barierą dla optymalizacji struktur kształcenia jest jednak powszechne przekonanie o konieczności posiadania wykształcenia wyższego nawet jeżeli nie wiąże się ze zdobyciem kwalifikacji pozwalających na zdobycie zatrudnienia w wyuczonym zawodzie.

Również C. Béduwé, J.F. Germe, T. Leney, J. Planas, M. Poumay i R. Armstrong w raporcie Cedefop zwracają uwagę, iż odbudowa szkolnictwa zawodowego podlega rosnącej presji konkurencji międzynarodowej[31]. Wynika to z: globalizacji gospodarczej, zapotrzebowania na pracowników o nowych i wysokich kwalifikacjach, zmian technologicznych i demograficznych oraz wzrostu nakładów na kształcenie przez całe życie. Za istotne bariery w poprawie pozycji kształcenia zawodowego uznają: niewystarczający udział podmiotów prywatnych w fundowaniu i wspieraniu finansów szkół oraz niewystarczające zainteresowanie interesariuszy szkół wykorzystaniem kształcenia przez całe życie, a w rezultacie niskie wskaźniki udziału w nim.

Tymczasem Międzynarodowa Organizacja Pracy (dalej: MOP) łączy zapotrzebowanie na wzrost roli edukacji zawodowej z ograniczaniem bezrobocia osób młodych, które np. w Unii Europejskiej w czasie kryzysu finansowego ma najwyższy notowany poziom w historii[32]. W swoim raporcie MOP podkreśla, iż istnieje wiele sektorów, które mają wysoki potencjał tworzenia miejsc pracy i mogą być atrakcyjne dla osób młodych – w Europie są to przede wszystkim sektory „zielonej gospodarki”, ochrony zdrowia i pracy socjalnej oraz informatyki i telekomunikacji. MOP zaleca kształcenie umiejętności technicznych i „miękkich”, które mają znaczenie dla zatrudnialności jak np. komunikacja, praca zespołowa, rozwiązywanie problemów. Podkreśla się, że wszystkie te cechy kształtuje system edukacji zawodowej szczególnie gdy zajęcia są powiązane z praktyką w zawodzie (kształcenie dualne), która daje doświad-

[31] C. Béduwé, J.F. Germe, T. Leney, J. Planas, M. Poumay, R. Armstrong, *New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010,* [w:] *The training and development of VET teachers and trainers in Europe. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009, s. 21-23.
[32] *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, International Labour Office, Geneva 2013

czenie i staż wymagany przez pracodawców. MOP zaleca także stosowanie aktywnych polityk rynku pracy, popularyzację przedsiębiorczości i samozatrudnienia oraz równość szans i praw pracowników bez względu na wiek – osoby młode są bowiem narażone na zjawisko przynależność do grupy „pracujących biednych” lub inaczej „prekariatu”, które zniechęcają do podejmowania legalnej pracy i ograniczają szanse dalszego rozwoju (np. założenie rodziny, posiadanie własnego mieszkania)[33].

Komentatorzy koncepcji reindustrializacji podkreślają, iż aby miała realny wpływ na zmiany gospodarcze powinna być w pełni zaakceptowana przez korporacje transnarodowe, inwestorów, instytucje finansowe oraz kadry menedżerskie i administracyjne[34]. J.T. Hryniewicz zauważa, że reindustrializacja w warunkach kryzysu finansowego uwidocznia zwiększenie się natężenia uczuć narodowych w opinii publicznej i narodowych elitach politycznych, co może prowadzić do negatywnego w skutkach dla demokracji i stosunków międzynarodowych nacjonalizmu gospodarczego[35]. Elementem takiego działania może być np. utożsamienie reindustrializacji z obroną miejsc pracy w przemyśle i działalnością patriotyczną; nacisk rządów na menadżerskie grupy interesów celem zaniechania *offshoringu* zakładów pracy do krajów Dalekiego Wschodu, który zmniejszałby wolność gospodarczą; ryzyko wzrostu cen produktów, których produkcja zostałaby przeniesiona do kraju. Hryniewicz podkreśla mimo wszystko, że przyjęta koncepcja wspólnej europejskiej polityki przemysłowej może pozwolić na uniknięcie tego typu ryzyk poprzez uporządkowanie narodowych działań na rzecz reindustrializacji i pobudzanie współpracy między krajami, zmniejszenie tempa spadku przemysłowych miejsc i promocję innowacyjności w tych przemysłach, które mają znaczenie strategiczne np. militarne[36]. Przykładem takich udanych działań nawet pomimo ich krytyki może być wspólna polityka rolna, która głównie harmonizowała rozwój przemysłu ze schyłkiem rolnictwa pozwalając na jego restrukturyzację, bezpieczeństwo żywnościowe i względną obfitość produktów.

---

[33] *Ibidem*, s. 61-70.
[34] G. Duménil, D. Lévy, *Co kryje się za dyskursem o reindustrializacji?*, „Le Monde diplomatique - Edycja polska” 6/2012.
[35] J.T. Hryniewicz, *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, *op. cit.*, s. 58-60.
[36] *Ibidem*, s. 61-63.

1.3. Dostosowanie zarządzania szkołami zawodowymi do wyłaniających się trendów

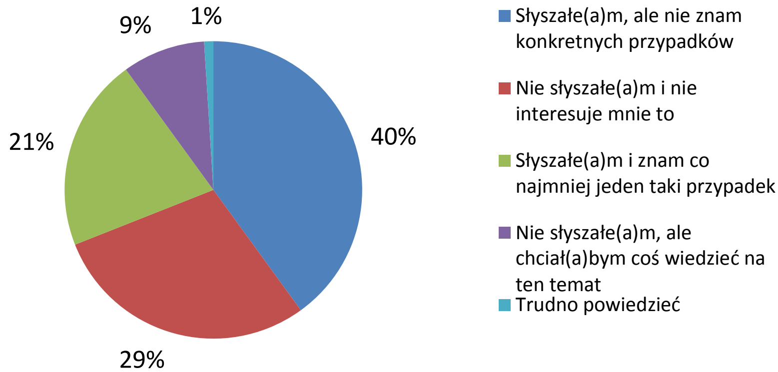
System kształcenia zawodowego w warunkach wyłaniania się społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy i kreatywności wymaga zmian w zakresie zarządzania uwzględniających przede wszystkim zmiany demograficzne i jego potencjalne wzmocnienie pozycji w kontekście reindustrializacji.

W warunkach polskich podstawową kwestią jest zarządzanie szkołami zawodowymi, które ograniczyłoby zasięg ich likwidacji i związanych z tymi działaniami negatywnych efektów dla wszystkich interesariuszy szkolnictwa zawodowego na poziomie lokalnym i regionalnym. Według reprezentatywnych badań CBOS z 2009 roku blisko 61% Polaków zauważają trend likwidacji szkół[37]. Przy czym z problemem tym lepiej za zaznajomieni są mieszkańcy wsi niż miast. Większość respondentów (68%) uważa, że w sytuacji, gdy samorząd jako organ prowadzący nie radzi sobie z utrzymaniem konkretnej szkoły powinien przede wszystkim przekazać prowadzenie szkoły innemu niż samorząd organowi, np. lokalnemu stowarzyszeniu rodziców. Przy czym nie zależy to od tego czy respondenci mają dzieci czy też nie.

Jeśli chodzi o warunki przekazania szkoły innemu niż samorząd podmiotowi to badani uznają przeważnie, że powinno obejmować gwarancję kontynuacji bezpłatnej nauki przez uczniów, jak i co najmniej takiej samej lub lepszej oferty kształcenia. Respondenci są też zgodni w kwestii użyczenia budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu podmiotowi oraz zagwarantowania ciągłości finansowania szkoły z budżetu państwa (w każdym przypadku ponad 80% odpowiedzi twierdzących). Ankietowani jednoznacznie opowiadają się też za ochroną nauczycieli z likwidowanych szkół – blisko 84% uznaje, iż powinni mieć zapewnioną możliwość kontynuacji zatrudnienia w tej samej szkole, a 57% że rozwiązanie umowy o pracę ze wszystkimi nauczycielami i zatrudnienie wybranych osób na nowo nie powinno mieć miejsca.

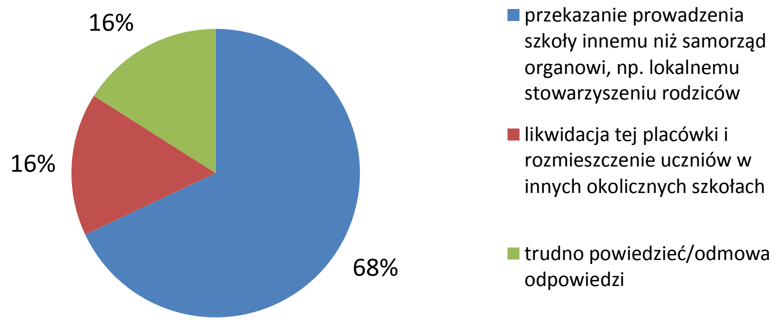
[37] E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009.

Schemat 2. Znajomość problemu likwidowania szkół, z których utrzymaniem samorządy sobie nie radzą



Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 1.

Schemat 3. Preferowane działania samorządu w sytuacji problemów z utrzymaniem konkretnej szkoły



Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 2.

Tabela 1. Warunki przekazania prowadzenia szkoły przez samorząd innemu podmiotowi

Opinia	**Zdecydowanie tak**	**Raczej tak**	**Raczej nie**	**Zdecydowanie nie**	**Trudno powiedzieć/ odmowa odpowiedzi**
Zagwarantowanie uczniom kontynuacji bezpłatnego kształcenia	74%	18%	1%	1%	6%
Zagwarantowanie uczniom co najmniej takiej samej lub lepszej oferty kształcenia	74%	19%	1%	0%	6%
Użyczenie budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu organowi na czas prowadzenia szkoły	58%	27%	4%	0%	11%
Rozwiązanie umowy o pracę ze wszystkimi nauczycielami i zatrudnienie wybranych nauczycieli na nowo	13%	14%	32%	25%	16%
Zagwarantowanie ciągłości finansowania szkoły z budżetu państwa, pomimo przekazania jej nowemu organowi prowadzącemu	48%	35%	4%	1%	12%
Zagwarantowanie nauczycielom możliwości kontynuacji zatrudnienia w tej samej szkole	48%	36%	4%	1%	11%
Sprzedanie budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu organowi prowadzącemu	16%	21%	27%	18%	18%

Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 3.

D. Hopkinson, M. Ainscow i M. West stworzyli typologię szkół zawodowych, która ułatwia diagnozę pozycji szkoły i wybór dalszych metod zarządzania nią[38]. W odniesieniu do gotowości szkół na zmiany wy-

[38] D. Hopkinson, M. Ainscow, M. West, *School improvement in era of change*, Cassel, London 1994; [cyt. za:] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher*

różniono trzy typy organizacji szkolnych: szkoły, które „błądzą" w poszukiwaniu rozwiązań w sytuacjach kryzysowych; szkoły, które obserwują, jak i co się dzieje; szkoły które podejmują działanie w sytuacji zagrożenia. Do tego w innym wymiarze szkoły zawodowe można podzielić na efektywne i nieefektywne. Skrzyżowanie tych podziałów prowadzi do wyróżnienia szkół, które są efektywne i rozwijają się („proaktywne") lub są efektywne, ale mają trudności z rozwiązywaniem problemów („unoszą się na powierzchni"). Wśród szkół nieefektywnych wyróżnia się natomiast, te które rozwijają się poprzez „walkę z otoczeniem" oraz te które wyraźnie zmierzają ku upadkowi („tonące"). Pomiędzy wszystkimi tymi typami znajdują się szkoły, które „błądzą" i zarazem poszukują swojej drogi rozwoju.

Schemat 4. Typologia efektywności szkół zawodowych



Źródło: D. Hopkinson, M. Ainscow, M. West, *School improvement in era of change*, Cassel, London 1994; [cyt. za:] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, [w:] F. Bünning (ed.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States*, Springer, Dordrecht 2006, s. 125.

Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions, [w:] F. Bünning (ed.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006, s. 125-126.

Z tego modelu wynika, iż najbardziej efektywną strategią przetrwania szkół zawodowych jest zwiększenie szybkości działania jej jako „organizacji uczącej się" i w ten sposób wyprzedzenie tempa zmian występujących w otoczeniu. W rezultacie zalecane są: dalszy rozwój zawodowy nauczycieli szkół, rozwój jakości nauczania i uczenia się, budowa powiązań szkoły z rynkiem pracy oraz marketing lub rozwój szkół jako organizacji. Najogólniej model „organizacji uczącej się" P. Senge po dostosowaniu do szkół może zakładać, iż ich celem jest ciągłe rozszerzanie możliwości kreowania własnej przyszłości, co jest możliwe przy współwystępowaniu pięciu dyscyplin[39]. Są to:

- mistrzostwo osobiste - formalne umiejętności zawodowe i dyspozycje moralne pozwalające konsekwentnie wytyczać cele i budować wizję swojego życia; jest procesem ciągłego udoskonalania sposobu postrzegania rzeczywistości przez każdego nauczyciela i dostosowywania go do zmieniających się warunków otoczenia;
- modele myślowe, tworzone przez stereotypy, schematy i ograniczenia, które określają sposób myślenia każdego nauczyciela i członka społeczności szkolnej. Skuteczna komunikacja (wymiana myśli) stanie się możliwa, gdy zostaną uświadomione przez refleksję, dialog i informację zwrotną głęboko zakorzenione przeświadczenia dotyczące sposobu postrzegania świata, które ukierunkowują zachowania;
- budowanie wspólnej wizji przyszłości, biorącej początek z osobistych wizji członków organizacji, ich zaangażowania. Im bliższe są ich cele osobiste, im bardziej komplementarne ich dążenia, tym łatwiej zbudować wspólną wizję dla całej szkoły, będącą zespołowym podzielaniem wyobrażeń o przyszłości instytucji;
- zespołowe uczenie się, polegające na przekraczaniu przez grono pedagogiczne sumy umiejętności i możliwości poszczególnych osób, wychodzące od indywidualnego rozwoju nauczycieli i ich indywidualnych umiejętności dialogu;

[39] J. Szempruch, *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 113-114.

- myślenie systemowe - zasób wiedzy i narzędzi, które pozwalają wyjaśniać skomplikowane zjawiska i na nie wpływać. Jest podstawą wypracowania wizji przyszłości szkoły.

Wdrażanie powyższych dyscyplin umożliwia poprawianie jakości zarządzania szkołą poprzez systematyczne działania nauczycieli i szkoły w zakresie określania celów, planowania kultury i klimatu, kierowania i organizacji oraz procesów nauczania-uczenia się.

K. Pukelis i R. Lauzackas wskazują na przykład wdrażania takiej koncepcji w ramach strategii rozwoju edukacji zawodowej na Litwie[40]. Przyjęto w niej: integrację nauczania teoretycznego i praktycznego, współpracę szkół zawodowych i uczelni wyższych, ukierunkowanie szkół zawodowych na budowę „organizacji uczących się" poprzez przekształcenie hierarchicznych struktur na horyzontalne w których szkoły zawodowe mają być równymi, a nie niższymi partnerami dla szkół wyższych, wdrażanie metodologii „nauczania i uczenia się w działaniu" jako podstawy do stałej modernizacji technik nauczania i uczenia oraz zwiększenia niezależności kształcenia uczniów, otwarcie szkół na rynek pracy poprzez współpracę z partnerami społecznymi i budowę sieci narodowych i międzynarodowych.

L. Nieuwenhuis, W. Nijhof i A. Heikkinen wskazują dodatkowo, że współcześnie zarządzanie szkołami zawodowymi powinno opierać się na poszukiwaniu równowagi w pięciu wymiarach[41]. Są to:

1. Kształcenie kwalifikacji podstawowych oraz kształcenie przez całe życie – szkoły głównie posiadają infrastrukturę do realizacji pierwszego z celów, jej modernizacja powinna pozwalać na przejście do drugiego celu;
2. Zawody tradycyjne i elastyczne kwalifikacje – pierwsza grupa zanika choć szkoły są wciąż dostosowane głównie do ich kształcenia, podczas gdy niezbędne jest tworzenie przestrzeni do kształcenia nowych zawodów;

[40] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, *op. cit.*, s. 127-128.
[41] L. Nieuwenhuis, W. Nijhof, A. Heikkinen, *Shaping conditions for a flexible VET*, [w:] W.J. Nijhof, A. Heikkinen, A.F.M. Nieuwenhuis (eds.), *Shaping flexibility in vocational education and training. Institutional, curricular, and professional conditions*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston 2003, s. 7.

3. Nauczanie w szkole i nauczanie poprzez doświadczenie – pierwsze obejmuje określone cele, podczas gdy drugie buduje wspólnoty praktyków (ang. *communities of practice*) i cenne kontakty w zawodzie;
4. Wymagania społeczne i gospodarcze – dylemat ten dotyczy odpowiadaniu przez szkoły na potrzeby gospodarki, które może godzić w indywidualne zainteresowania, aspiracje i potrzeby uczniów;
5. Zatrudnienie i przedsiębiorczość – szkoły muszą zdecydować się czy kształcą pracowników, którzy będą mogli łatwo znaleźć pracę czy też przedsiębiorców, którzy będą prowadzić własną działalność gospodarczą.

Zdaniem autorów tej typologii zasadne jest uwzględnianie przez szkoły nie tylko własnych możliwości i wymogów systemu kształcenia, ale też wszystkich interesariuszy lokalnych i regionalnych – podmiotów otoczenia szkoły, które pozwolą lepiej zbilansować strategię rozwoju szkoły w kierunku zmian do nowych wymagań rynku.

J. Ouston podzieliła natomiast koncepcje zarządzania zmianami w szkołach celem ich lepszego dostosowania do gwałtownie zmieniającego się otoczenia[42]. Podstawowy podział tych teorii obejmuje koncepcje bazujące na myśleniu linearnym i racjonalnym oraz na myśleniu nielinearnym i nieracjonalnym.

W pierwszej grupie mieszczą się teorie, które uznają że zmiana może być zrozumiana i że możliwe jest przewidywanie powiązań decyzji nauczycieli i działań oraz ich efektów. Druga grupa to teorie podkreślające konieczność rozpoznania jacy uczestnicy systemu szkolnego budują zrozumienie i interpretację zmiany. Trzecia obejmuje teorie w których decyzje w ograniczonym stopniu mają wpływ na zmiany oraz muszą być „wystarczająco dobre", ale nigdy nie są zgodne z idealnymi wzorcami. Czwarta grupa teorii obejmuje podejścia w których odrzuca się racjonalność i linearność myślenia, gdyż złożoność organizacji i nieprzewidywalność otoczenia nie pozwala na określanie efektów działań. Współcześnie coraz częściej postulowane jest wykorzystywanie modeli z ostatniej grupy gdyż najlepiej odpowiadają działaniu w burzliwym otoczeniu oraz podkreślają zróżnicowanie działań w zależności od kompetencji i

[42] J. Ouston, *Managing in turbulent times,* [w:] A. Gold, J. Evans (eds.), *Reflecting on school management,* Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 129-131.

wartości nauczycieli i organizacji szkolnych. Teorie z drugiej i trzeciej grupy są traktowane jako pośrednie, których stosowanie jest skuteczne gdy ani nie występują gwałtowne zmiany, ani gdy otoczenie nie jest w pełni przejrzyste. Jednocześnie teorie z dwóch pierwszych grup opisują raczej „jak działania powinny być prowadzone", zaś z trzeciej i czwartej „jak są prowadzone" w praktyce.

Tabela 2. Teorie zarządzania zmianami w szkołach

Założenia teorii	**Grupy teorii**
Modele zakładające racjonalność organizacji	Grupa 1: planowanie rozwoju szkoły (D. Hargreaves, D. Hopkins); zmiana planowana (K.B. Everard, G. Morris); planowanie strategiczne (B. Fidler); planowanie elastyczne (M. Wallace, A. Mcmahon)
Linearne relacje pomiędzy działaniem i jego efektami	Grupa 2: teoria „znaczenia zmiany" (M. Fullan, S. Stiegelbauer)
Mniej racjonalne lub nieracjonalne działania organizacji	Grupa 3: planowanie przyrostowe (C.E. Lindblom); planowanie ewolucyjne (K.S. Louis, M.B. Miles)
Nielinearne relacje pomiędzy działaniem i jego efektami	Grupa 4: model „kosza na śmieci" (J.G. March, J.P. Olsen); „siły zmian" (M. Fullan); teoria chaosu (R. Stacey, S.J. Maxcy); zarządzanie jako sztuka działania (P.B. Vaill)

Źródło: J. Ouston, *Managing in turbulent times*, [w:] A. Gold, J. Evans (eds.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 129.

W tym miejscu opisane zostaną tylko teorie z ostatniej grupy, które wydają się być najbardziej stosowne do uwarunkowań działania szkół zawodowych na początku XXI wieku[43]. Model „kosza na śmieci" opisuje jak są podejmowane decyzje w złożonych organizacjach edukacyjnych, gdzie decyzje są postrzegane jako efekt niepowtarzalnych i nielogicznych interakcji między czterema grupami zmiennych: problemami, rozwiązaniami, uczestnikami procesu i możliwymi wyborami. Przy założeniu, że istnieje pewna zgoda co do celów i założeń organizacji działania jednostek są dość nieskoordynowane, ale mogą prowadzić do odpowiednich działań. Przykładowo: decyzje podejmują w szkole tylko ci, którzy uczestniczą w zebraniach i tylko ich problemy i rozwiązania są poddawane dyskusji, podczas której mniej wartościowe propozycje „tra-

[43] *Ibidem*, s. 133-135.

fiają do kosza". Na takiej zasadzie działają „organizacje uczące się" w których decyzje są podejmowane w pracy grupowej, w oparciu o zróżnicowanie uczestników oraz ich opinii i postaw. Konflikty i błędy, które wynikają z interakcji są elementem uczenia się i doskonalenia.

W teorii „siły zmian" podkreśla się natomiast rolę dyrektora szkoły, który nie jest silnym liderem, lecz liderem ukierunkowującym zbiorowe uczenie się i artykułującym główne wartości szkoły. W tej koncepcji lider nigdy nie posiada pełnych rozwiązań problemów, pozostaje otwarty na propozycje i dyskusje nad nimi oraz na angażowanie nauczycieli i interesariuszy szkoły wokół ich wdrażania.

„Teoria chaosu" została zaproponowana do wyjaśniania regularnych, lecz nieprzewidywalnych zjawisk oraz rozpoznawania wzorców wyłaniania się zjawisk, które pozornie wydają się być losowe. Takimi systemami są np. zmiany pogody. W przypadku szkół teoria ta pozwala wyjaśnić, iż efektywność zarządzania pochodzi ze stałej koncentracji na problemach strategicznych, odpowiadania na wiele wyzwań i aspiracji jednocześnie. W takim zarządzaniu istotne jest spontaniczne nauczanie, samoorganizacja grup menadżerów, rozwiązywanie konfliktów, dialog i stała publiczna debata nad kierunkami rozwoju. Do tej teorii nawiązuje koncepcja „siły zmian", która postuluje rozpoznawanie tych strategicznych trenów i odpowiadanie na nie oraz koncepcja „zarządzania jako sztuki działania", w której zrozumienie zmiany organizacyjnej opiera się na rozpoznaniu wartości i metafor kulturowych upowszechnionych w organizacji i ich potencjalnym dostosowaniu do wymogów otoczenia szkoły.

Zastosowanie tych teorii w praktyce zależne jest od szeregu czynników, które określają działania innowacyjne szkół. Na podstawie badań krakowskiego ośrodka badawczego Centrum Doradztwa Strategicznego można wyróżnić trzy główne czynniki istotne dla zmian w szkołach zawodowych w Polsce[44]. Są to:

1. Czynnik finansowy - ograniczający wprowadzanie nowych kierunków kształcenia (koszty bazy dydaktycznej), finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie wprowadzanego kierunku

---

[44] *Poziom dostosowania kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych do wymogów rynku pracy - wyniki porównawcze w aspekcie regionalnym*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2007, s. 86-88.

kształcenia (kursy doskonalące, studia podyplomowe); nakłady finansowe na odprawy dla zwalnianych nauczycieli przedmiotów zawodowych z powodu zmiany kierunku kształcenia, w przypadku gdy część nauczycieli nie chce się przekwalifikować. Ograniczenia środków finansowych pochodzących z subwencji oświatowej do ratowania infrastruktury szkolnej (remonty dachów, elewacje, izolacje cieplne, wymiana ogrzewania) wynikające z kontroli Państwowej Inspekcji Pracy, Państwowej Inspekcji Sanitarnej i innych instytucji kontrolujących stan obiektów.

2. Czynnik zarządzania placówką oświatową - rozdzielenie nadzoru pedagogicznego (Kuratorium Oświaty) od instytucji finansującej szkoły (starostwa, urzędy miast) doprowadziło do podwójnej podległości zarządzania szkołami. Z jednej strony organy prowadzące zabezpieczają środki finansowe na bieżące utrzymanie szkół, dążąc do zminimalizowania kosztów wobec niskiej subwencji oświatowej. Z drugiej postrzegają niekiedy organy nadzoru pedagogicznego jako koordynatora w zakresie modernizacji szkół. Tymczasem kuratoria oświaty skupiają się na dbaniu o jakość kształcenia oraz na kontroli realizacji przepisów oświatowych. Sytuacja ta prowadzi do tego, iż dostosowanie szkół do potrzeb rynku pracy jest wymuszane przez Powiatowe Rady Zatrudnienia, które zatwierdzają plany naboru i strukturę zawodową kształcenia w kolejnych latach edukacji. Niemniej rada ma charakter tylko opiniujący i nie musi mieć realnego wpływu na interesy organu finansującego szkoły. W rezultacie tylko dynamiczne postawy dyrektorów szkół umożliwiają innowacje w kształceniu zawodowym i np. wdrażanie nowych kierunków nauczania.
3. Czynnik innowacyjności w działaniach szkoły zawodowej - w tym aspekcie zwraca się uwagę na: zakres wiedzy o rynku pracy i umiejętności zarządzania wśród dyrektorów szkół, znajomość danych o zawodach deficytowych i nadwyżkowych, znajomość dynamiki rozwoju regionu i struktur produkcyjnych zakładów pracy, znajomość specjalizacji obecnych w przepisach oświatowych i skłonność do ich wprowadzania bez konieczności podnoszenia znaczących nakładów finansowych.

Dodatkowo ostatni czynnik silnie różnicuje szkoły zawodowe na: (a) zachowawcze – bazujące na tradycyjnej od wielu lat ofercie (szczególnie szkoły o profilu ekonomicznym i mechanicznym); (b) innowacyjne w

kształceniu naprzemiennym; (c) wprowadzające do istniejących zawodów specjalizacje w ostatnich klasach jako odpowiedź na potrzeby rynku pracy; (d) wykorzystujące programy pomocowe UE do modernizacji bazy techno-dydaktycznej; (e) wykorzystujące programy krajowe i zagraniczne z zakresu kreowania aktywnych postaw absolwentów na rynku pracy; (f) tworzące w szkole struktury poradnictwa zawodowego; (g) zabiegające o realizację zajęć praktycznych i praktyk zawodowych w zakładach pracy; (h) dostosowujące treści kształcenia zawodowego do stanu techniki i technologii w zakładach pracy[45].

Możliwe jest dalsze poszerzenie zbioru teorii służących do zarządzania szkołami zawodowymi, które jak je określają I. Flajszok, A. Męczyńska i A. Michna mogą pozwalać na podejmowanie nieprogramowalnych decyzji w szkołach[46]. W przeglądzie metod tych badaczki wskazały na: zarządzanie wiedzą, kompleksowe zarządzanie jakością, benchmarking, zarządzanie projektami, wdrażanie innowacji pedagogicznych, wykorzystanie Strategicznej Karty Wyników[47]. Koncepcje te są znane głównie w organizacjach komercyjnych. Przykładowo zastosowanie kompleksowego zarządzania jakością w szkołach prowadzi do poprawy efektów nauczania poprzez aktywne uczestnictwo pracowników w procesie podejmowania decyzji, rozwój ich zasobów ludzkich i motywacji do podnoszenia swoich kompetencji. Zastosowanie koncepcji zaangażowania wszystkich pracowników szkoły w poprawę jakości usług edukacyjnych może też prowadzić do spadku poziomu zadowolenia uczniów z traktowania ich jako „klientów", co negatywnie oddziałuje na proces nauczania, relacje nauczyciel-uczeń, realizację celów edukacyjnych, ale pozytywnie wpływa na jakość zadań administracyjnych. Potwierdzono natomiast skuteczność koncepcji kształtowania kultury organizacyjnej sprzyjającej dzieleniu się wiedzą, inaczej: budowaniu organizacji uczących się, przy czym do pełnej efektywności wymaga ona stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych pozwalających na wymianę wiedzy. Zastosowanie Strategicznej Karty Wyników w szkołach może natomiast być skuteczne po modyfikacjach i uwzględnieniu: perspektywy

[45] *Ibidem*, s. 88.
[46] I. Flajszok, A. Męczyńska, A. Michna, *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*, Difin, Warszawa 2013, s. 31.
[47] *Ibidem*, s. 34-36.

klientów szkoły, jej wewnętrznych interesariuszy, innowacji i nauczania oraz perspektywy finansowej. Koncepcja benchmarkingu w zarządzaniu szkołami rozumiana jest jako uczenie się szkół na podstawie „dobrych praktyk" innych placówek i wdrażaniu ich w praktyce. Zarządzanie projektami dotyczy natomiast głównie pozyskiwania i wykorzystania zewnętrznych środków finansowych, które wymaga zaplanowania działań niezależnych od bieżących zadań szkół, a następnie ich realizacji w etapach oraz ewaluacji po zakończeniu projektu.

S. Linert omawiając założenia zarządzania szkołami zawodowymi w Polsce na początku XXI wieku wskazuje, iż istotne znaczenie ma budowanie lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego[48]. Badacz pokreślą, iż reforma systemu wywiera wpływ na odejście od działalności szkół w osamotnieniu na rzecz silniejszego powiązania z podmiotami otoczenia dzięki czemu szkoły stałyby się nie tylko lepiej dostosowane do kształcenia na potrzeby rynku pracy, ale też mogłyby uczestniczyć w generowaniu innowacji technologicznych. Tworzenie partnerstw wymaga przeprowadzenia diagnozy aktów prawnych dotyczących określonego sektora gospodarczego i edukacyjnego oraz poszukiwania wspólnych płaszczyzn do współpracy, w tym wykorzystanie nabytych już doświadczeń i pogłębienie istniejących powiązań. Przykładem wdrażania w praktyce takiej koncepcji może być Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego[49]. Podmioty uczestniczące w nim opracowały wspólny system jakości usług szkoleniowych, standardy jakości szkoleń, serwis informacyjny o ofercie edukacyjno-szkoleniowej i możliwościach korzystania z usług doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz wspólne targi promujące ofertę uczestników partnerstwa.

W szerszym kontekście budowa i rozwój partnerstw lokalnych może stanowić element zastosowania koncepcji współzarządzania (ang. *governance*), czyli podejmowania decyzji w ramach luźnych powiązań poziomych pomiędzy podmiotami z różnych sektorów oraz koordynowania

---

[48] S. Linert, *Dyrektor szkoły zawodowej twórcą lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego*, Centrum Doskonalenia i Edukacji we Włocławku, Włocławek 2012, s. 27-29.

[49] *Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, http://wup-krakow.pl/projekty-wup/projekty-zakonczone/uczenie-sie-przez-cale-zycie [20.02.2014].

ich działań w różnych konfiguracjach[50]. Współzarządzanie opiera się na sieciach, dialogu i konsultacjach wzajemnych różnych podmiotów skupionych wokół wspólnych problemów. K. Holmes omówił zastosowanie koncepcji współzarządzania w odniesieniu do reform systemu szkolnictwa zawodowego[51]. Współzarządzanie może być uruchamiane celem jego racjonalizacji i restrukturyzacji poprzez: łączenie szkół zamiast ich likwidacji, budowę klastrów szkół celem dzielenia ich zasobów, wiedzy i ekspertyzy oraz budowy regionalnych sieci instytucji edukacyjnych. Holmes oddziela te rozwiązania od mechanizmów sterowania sieciami szkół do których należą: poprawa jakości nauczania, monitoring i ewaluacja; oferowanie zachęt do poprawy efektywności – zwolnień podatkowych, dodatków finansowych, konkursów o kontrakty między podmiotami publicznymi i prywatnymi; zwiększanie konkurencyjności aktorów sektora; budowa aliansów i partnerstw strategicznych[52]. Kolejnym typem zmian są transformacje instytucjonalne w placówkach kształcenia i w ich relacjach wzajemnych oraz kontaktach z przedsiębiorcami i szerszym otoczeniem społecznym. Transformacje te obejmują: zmiany misji i kierunków działalności szkół (np. silne zróżnicowanie misji szkół zawodowych w Stanach Zjednoczonych – od szkół działających dla potrzeb społeczności lokalnych po szkoły ukierunkowane na rozwój specjalistycznych usług); kształcenie kontraktowe – przygotowanie i realizacja programów kształcenia na zamówienie podmiotów konkretnej branży lub sektora, które wybierają spośród najlepszych ofert; rozwój małych i średnich przedsiębiorstw – wspieranie początkujących firm, szkolenia specjalistyczne, prowadzenie inkubatorów, biur dla nowych firm; planowanie lokalnego rozwoju gospodarczego – przejęcie przez szkoły zawodowe roli ośrodków monitorujących trendy, praktyki i regulacje gospodarcze, oddziaływanie i lobbing w zakresie polityki lokalnej. Holmes podkreśla także, iż wobec powyższych obserwacji wzrosło znaczenie przywództwa we współzarządzaniu publicznymi placówkami kształ-

---

[50] A. Zybała, *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach*, KSAP, Warszawa 2012, s. 65.
[51] K. Holmes, *The Reform and Governance of Public TVET Institutions: Comparative Experiences*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*, s. 907-911.
[52] *Ibidem*, s. 911-913.

cenia zawodowego. Dyrektorzy tych szkół muszą bowiem poruszać się w złożonym otoczeniu, które staje się coraz bardziej skomercjalizowane co utrudnia tworzenie partnerstw i realizację celów polityki oświatowej oraz zasad polityki społecznej takich, jak równość, inkluzja i dostępność[53].

[53] *Ibidem*, s. 913-916.

ROZDZIAŁ 2. WSPARCIE POPRZEZ ZARZĄDZANIE KAPITAŁEM LUDZKIM NAUCZYCIELI ZAWODU

2.1. Koncepcja zarządzania kapitałem ludzkim w odniesieniu do szkół zawodowych

Punktem wyjścia dla zarządzania kapitałem ludzkim jest koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi, która odnosi się do sprawowania funkcji personalnej (kadrowej) w organizacjach. Koncepcja ta została ukształtowana w latach 80. XX wieku[1]. Jej główną cechą jest postrzeganie zatrudnionych w organizacji pracowników jako nie kosztów prowadzenia działalności, lecz przede wszystkim jako część jej aktywów i źródło jej konkurencyjności. Zwraca się tu uwagę, że pracownicy poprzez swoją wiedzę i umiejętności stanowią najważniejszy atut danego podmiotu, który pozwala na dynamiczne reagowanie na zmiany zachodzące w otoczeniu i wewnątrz organizacji. Zarządzanie zasobami ludzkimi obejmuje zazwyczaj zgodnie z podstawowymi modelami Michigan i Harvard następujące wymiary: strukturę zatrudnienia, zasady kierowania ludźmi, procesy rekrutacji i rekrutacji (zwolnień) pracowników, ich oceniania i wynagradzania oraz rozwoju zasobów ludzkich. Dodatkowo uwzględnia się także analizę interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych danego podmiotu gospodarczego (pracownicy, kadra menadżerska, związki zawodowe, akcjonariusze, rząd, samorząd, klienci, dostawcy itp.) oraz

[1] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie - procesy - metody*, PWE, Warszawa 2007, s. 22-25, 34.

zewnętrzne i wewnętrzne czynniki sytuacyjne (strategia podmiotu, filozofia zarządzania, zadania, technologia, prawo, sytuacja na rynku pracy).

Na przełomie XX i XXI wieku koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi ewoluuje w kierunku zarządzania kapitałem ludzkim[2]. W tym ujęciu podkreśla się w szczególności, iż elementy tego kapitału są unikatowe i trudne do naśladowania przez konkurencję i inne podmioty danego sektora, a co za tym idzie są też trudne do opisu, oceny i pomiaru z uwagi na rozproszenie i jakościowy charakter. W koncepcji tej odchodzi się też od sekwencyjnego procesu rekrutacji, oceniania, wynagradzania, rozwoju i rekrutacji pracowników w kierunku tworzenia interaktywnych i nieliniowych konfiguracji tych elementów. Model ten podkreśla też wykorzystanie elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy z wykorzystaniem cyfrowych technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych oraz zarządzanie wiedzą. Podejście to można uznać za komplementarne z opisanymi wcześniej założeniami transformacji szkół zawodowych w kierunku „organizacji uczących się".

W tym miejscu należy podkreślić, że zarówno w polskiej, jak i zagranicznej literaturze dotyczącej zarządzania zasobami ludzkim lub kapitałem ludzkim nauczycieli w ogóle nie zwraca się uwagi na procesy derekrutacji (zwolnień) nauczycieli. Można zaryzykować twierdzenie, iż z uwagi na omówione wcześniej zjawisko globalnego niedoboru kadr oświaty dominuje optymistyczny model zakładający stały rozwój nauczycieli. W tym podejściu podstawą do zwolnienia pracowników szkół mogą być właściwie tylko negatywne wyniki oceny pracy pracownika lub niskie efekty nauczania. Wobec tego w literaturze przedmiotu zwraca się uwagę przede wszystkim na udoskonalanie systemów motywowania i wynagradzania nauczycieli, które mają prowadzić do poprawy jakości nauczania oraz chronić pracowników przed zjawiskiem wypalenia zawodowego[3]. Wyjątek na tym tle stanowi podręcznik J.T. Seyfarth'a, z którego wnioski zostaną przedstawione w dalszej części raportu[4].

---

[2] *Ibidem*, s. 41.

[3] Zob. *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, OECD, Paris 2011; P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, op. cit.*; *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, ILO, Geneva 2012; R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*; P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010; J. Mercer, B. Barker, R. Bird, *Human*

Zasadne jest wskazanie obszarów zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim jakie są omawiane w podręcznikach z tych dyscyplin w odniesieniu do kadr oświaty. Przykładowo podręcznik J. Mercer, B. Barker i R. Bird obejmuje omówienie: obecnego kontekstu zarządzania zasobami ludzkimi; teorię globalizacji, zasobów ludzkich i kapitału ludzkiego; regulacji rządowych i wartości społecznych; kultury i kryzysu zaufania do nauczycieli; przywództwo w nauczaniu i rozwoju szkoły; mobilizowanie grup i zespołów; projektowanie organizacji uczących się; „chciwość" w rozwoju organizacji; rekrutację i rozwój personelu; przebudowę szkół: innowacje pedagogiczne i uczące się zespoły; ocenę i efektywność pracowników; przejście od mikropolityki kadr do ich stałego rozwoju[5]. Natomiast „Handbook of good human resource practices in the teaching profession" opracowany przez Międzynarodową Organizację Pracy w 2012 roku obejmuje następujące obszary: zatrudnienie i rekrutacja nauczycieli; rozwój kariery zawodowej; role profesjonalne i obowiązki; środowisko pracy - warunki nauczania i uczenia się; wynagrodzenia – awanse; ubezpieczenia społeczne (w tym omówienie składek na rzecz ubezpieczenia od ryzyka bezrobocia); dialog społeczny w edukacji; początkowe i dalsze kształcenie oraz doskonalenie nauczycieli[6].

G. Attwell wyróżnia szereg przesłanek do zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkolnictwie zawodowym[7]. Należą do nich: wzrost zależności procesów nauczania od umiejętności nauczycieli oraz popyt na absolwentów szkół, pracowników o wyższych poziomach umiejętności i nowych formach wiedzy; nowe procesy produkcyjne wymagające większej samodzielności i motywacji od pracowników; zapotrzebowanie na większą transferowalność umiejętności pracowników między branżami; popyt na ustawiczne kształcenie pracowników.

---

resource management in education. Contexts, themes, and impact, Routledge, London, New York 2010.

[4] J.T. Seyfarth, *Personnel management for effective schools*, Allyn and Bacon, Boston 1996.

[5] J. Mercer, B. Barker, R. Bird, *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact*, *op. cit.*.

[6] *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, *op. cit.*.

[7] G. Attwell, *New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education*, „Journal of European Industrial Training" 6-7/1997, s. 257.

Jednocześnie z raportu unijnej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego wynika, że w krajach Unii Europejskiej nauczyciele są zazwyczaj zaangażowani w decyzje związane z treściami i metodami nauczania, ale nie w zarządzanie zasobami ludzkimi[8]. Innymi słowy nauczyciele mają wpływ na treści nauczania, wybór metod nauczania i oceny, wybór podręczników oraz podział uczniów na grupy do celów dydaktycznych. Nie mogą jednak swobodnie decydować o procesach, które obejmują także rekrutację i zwalnianie nauczycieli, o określaniu zadań i obowiązków nauczycieli oraz w wyborze dyrektora. Za te obszary odpowiadają przede wszystkim organy prowadzące szkoły oraz podlegli im dyrektorzy szkół. Wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących zasobów ludzkich w wybranych obszarach nauczyciele posiadają jedynie w Belgii, Estonii, Hiszpanii, Portugalii i na Węgrzech. Na potrzebę i możliwości zwiększenia udziału nauczycieli w reformach i zarządzaniu szkołami zwraca również uwagę raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (dalej: OECD)[9].

P. McKenzie i P. Santiago w innym raporcie dla OECD wskazują na czynniki, które współcześnie określają zapotrzebowanie na zatrudnienie nauczycieli i które mogą podlegać różnym wpływom ze strony polityki edukacyjnej państw i regionów[10]. Rozmiary zatrudnienia kadr oświaty zależą w pierwszej kolejności od przyrostu naturalnego ludności i bilansu migracyjnego, które kształtują strukturę populacji osób w wieku szkolnym (modyfikując ten model należałoby uwzględnić wskaźnik oczekiwanej dalszej długości trwania życia, który ma znaczenie dla kształcenia przez całe życie osób dorosłych i starszych). Struktura populacji znajduje odzwierciedlenie w: średniej wielkości klas szkolnych, wskaźniku liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela, wymaganym czasie nauczania uczniów, wykorzystaniu wsparcia asystentów nauczyciela i pracowników administracyjnych szkoły, zasobach technologicznych i pomocach dydaktycznych niezbędnych do prowadzenia zajęć oraz nauczania zdalnego, wskaźnikach podziału uczniów na

[8] *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013, s. 103-105.

[9] *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, *op. cit.*, s. 53-54.

[10] Zob. P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, *op. cit.*, s. 61-62.

grupy wieku, zakresie kształcenia obowiązkowego i jakości nauczania uczniów oraz braniu preferencji ich i ich rodziców pod uwagę, możliwościach prowadzenia zajęć dodatkowych i kursów pozaprogramowych. Wszystkie te czynniki kształtują popyt na zatrudnienie nauczycieli, który jest dodatkowo zróżnicowany terytorialnie, w podziale na przedmioty nauczania, programy edukacyjne oraz stopnie nauczania.

Tak szerokie zróżnicowanie czynników kształtujących poziom zatrudnienia nauczycieli sprawia, iż trudne jest jednoznaczne określenie cech i kryteriów, które są lub mogą być stosowane przy decyzjach o zwolnieniach pracowników w oświacie. Potwierdzają to przeprowadzone w Polsce badania na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji, których autorzy zaproponowali podział na dwie strategie zwolnień nauczycieli: jawne i ukryte[11]. Pierwsze odnoszą się do rozwiązywania stosunków pracy na podstawie art. 20 (i nast.) Karty Nauczyciela. Strategie ukryte odnoszą się zaś z jednej strony do uwalniania jak największej liczby „tanich" etatów (ilościowe), z drugiej do uwalniania „drogich" etatów nauczycielskich (jakościowe). W zwolnieniach jawnych dyrektorzy szkół wykorzystują stosunkową łatwość rozwiązania stosunku pracy poprzez nieprzedłużanie umów wielu nauczycielom stażystom i kontraktowym. Podobne działania dotyczą ograniczeń etatów kadry, bez względu na stopień awansu zawodowego. Niekiedy zwolnienia jawne dotyczą też pojedynczych zwolnień „droższych" nauczycieli z wysokim stopniem awansu zawodowego, z wysokimi kwalifikacjami (działania na jakość). Tymczasem w ramach działań ukrytych ma miejsce: ograniczanie zatrudnienia poprzez wysyłanie nauczycieli z odpowiednimi uprawnieniami na emeryturę, nie zawieranie umów z nauczycielami w wieku przedemerytalnym i nauczycielami emerytami, wykorzystywanie naturalnych rotacji kadrowych – zastępowanie przez kolegów, którzy utrzymują pracę, ale w zmniejszonym wymiarze godzin – nauczycieli, którzy udają się na urlopy wychowawcze lub urlopy dla poratowania zdrowia. Ponadto badacze wskazują, iż działania ukryte przeważają na terenach gmin, które nie przeprowadzały w poprzednim roku szkolnym poważnej reorganizacji sieci szkolnej. Zwolnienia są tam traktowane jako ostateczność, osoby zarządzające placówkami starają się znaleźć inne rozwiązania by utrzymać dotychczasowy stan kadry. Natomiast w gminach, gdzie konieczne

[11] *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, *op. cit.*, s. 20.

były likwidacje placówek prowadzone są działania jawne - w pierwszej kolejności ogranicza się etaty nauczycielskie, a następnie przeprowadzane są zwolnienia.

Można zaryzykować twierdzenie, że niewłączanie nauczycieli w procesy decyzje z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim negatywnie oddziałuje na wizerunek szkół nie tylko jako pracodawców, ale też jako organizacji które nie tylko upowszechniają, ale też wykorzystują umiejętności i wiedzę. W australijskich badaniach nad zmianami ról nauczycieli szkół zawodowych postuluje się wdrażanie tych koncepcji zarządzania ze względu na przynajmniej trzy trendy[12]. Po pierwsze zmienia się równowaga w zatrudnieniu pracowników szkół zawodowych – odchodzi się od rozwoju nauczycieli ukierunkowanego na ich osobiste cele i zadania na rzecz współpracy z przedsiębiorstwami (np. organizacja praktyk). Po drugie zwiększa się zróżnicowanie ról pełnionych przez nauczycieli i trenerów zawodów co wymusza ich większą refleksyjność, wyższe kwalifikacje i samodzielność. Po trzecie zwiększa się różnorodność potrzeb rozwoju i doskonalenia karier pracowników systemu kształcenia zawodowego. Przykładowo oczekuje się: większego zaangażowania nauczycieli w cele szkoły, jakości nauczania, odpowiadania na potrzeby interesariuszy, podmiotów z otoczenia szkoły, punktualności prowadzenia zajęć i świadczenia innych usług edukacyjnych, ukierunkowania programów nauczania do poszczególnych grup odbiorców, ograniczania kosztów zatrudnienia pracowników i utrzymania szkół. Wszystkie te czynniki powodują, iż tylko włączanie nauczycieli w procesy decyzyjne co do zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim może pozwolić na szybkie reagowanie szkół na zmiany w otoczeniu.

W nawiązaniu do wzrostu zróżnicowania ról nauczycieli i trenerów zawodu należy w tym miejscu podkreślić, iż zarządzanie zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkolnictwie zawodowym jest uzasadnione tym bardziej, że nie tylko osoby pełniące te role są zatrudnione w szko-

[12] R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, *op. cit.*, s. 59-62.

łach. W badaniach australijskich zaproponowano typologię pracowników występujących w systemie kształcenia zawodowego, która obejmuje[13]:

1. Nauczycieli, trenerów i asesorów/egzaminatorów zawodu – osoby posiadające bezpośredni kontakt z uczniami;
2. Praktyków/instruktorów zawodu – osoby dorywczo zaangażowane w edukację;
3. Trenerów i egzaminatorów biznesu – osoby prowadzące szkolenia poza instytucjami publicznymi;
4. Ekspertów branżowych – osoby okresowo, jednorazowo zaangażowanie w edukację zawodową, które nie muszą posiadać kompetencji praktyków/instruktorów zawodu;
5. Innych profesjonalistów edukacji zawodowej – osoby, które zarządzają, wspierają i uczestniczą w dostarczaniu usług przez trenerów i egzaminatorów; kadra administracyjna;
6. Personel ogólny – pracownicy szkół zawodowych na stanowiskach poza kształceniem zawodu jak np. bibliotekarze, informatycy, obsługa budynku; ich praca nie wymaga umiejętności specyficznych tylko dla szkolnictwa zawodowego.

W Polsce dla porównania należy zauważyć, iż nie wszystkie z tych grup zawodowych są objęte Kartą Nauczyciela co umożliwia częściowe wprowadzanie elastycznych form zatrudniania i organizacji czasu pracy.

W analizach OECD wskazano na główne trendy w zmianach warunków zatrudnienia nauczycieli w krajach wysokorozwiniętych[14]. Wśród trendów tych znajduje się tworzenie warunków zatrudnienia do efektywnej pracy nauczycieli. Pod tym pojęciem rozumie się poszukiwanie alternatyw dla zatrudnienia na umowach o pracę i zwiększanie udziału wykorzystania elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy. Zwiększa się przy tym rola rekrutacji pracowników oświaty celem ograniczenia zatrudniania osób o słabszych kwalifikacjach i nierokujących na efektywną pracę oraz ograniczenia nieformalnych podstaw decyzji do zatrudnienia danej osoby na stanowisku nauczyciela. Zaleca się przy tym zwiększanie dostępności informacji o rynku pracy dla nauczycieli, oferowanych stanowiskach oraz o samych osobach chętnych do pracy w

[13] *Vocational education and training workforce*, Productivity Commission, Commonwealth of Australia, Canberra 2011, s. 32, 35-37.
[14] *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World, op. cit.*, s. 26.

oświacie (np. wykorzystanie internetowych serwisów rekrutacyjnych). Wdrażanie takich rozwiązań powinno być wspierane przez władze krajowe i regionalne celem zwiększenia przejrzystości rynku pracy nauczycieli oraz równości szans i równej dystrybucji umiejętności pracowników w kraju. Zaleca się ponadto stosowanie okresów próbnych w zatrudnieniu nauczycieli celem dalszego wyboru najlepszych kandydatów do pracy w zawodzie. Okresy takie są zróżnicowane – przykładowo w Niemczech wynoszą do trzech lat, a w Austrii nawet sześć lat.

Kolejnym trendem w obszarze zwiększania efektywności pracy nauczycieli jest zwiększanie atrakcyjności kariery pracy nauczyciela[15]. Chodzi tu w szczególności o utrzymanie zatrudnienia profesjonalistów i ograniczenie zjawiska wypalenia zawodowego. Rozwiązania takie obejmują: ograniczanie obciążenia nauczycieli godzinami pracy, kontakty z mentorami, budowanie kontaktów z organizacjami edukacyjnymi oraz wymiana nauczycieli między szkołami, wprowadzanie ewaluacji miejsca pracy i warunków pracy przez nauczycieli, zmianę obowiązków i zadań np. w kierunku stanowisk mentorów dla początkujących nauczycieli, koordynatorów edukacji w szkole i kontaktów zewnętrznych oraz zarządzania projektami.

B. Skowron-Mielnik przeprowadziła analizę możliwości i ograniczeń wykorzystania praktyk zarządzaniu zasobami ludzkimi w polskich szkołach[16]. Podstawową przesłanką do wdrażania takich rozwiązań w szkołach publicznych jest fakt, iż z racji nienastawienia na zysk i ciągłej presji kształtowania efektywności przez kontrolę kosztów powinny stanowić rzeczywiste przykłady dobrych praktyk dla organizacji komercyjnych i pozarządowych. Drugą przesłanką jest fakt, iż nie wszystkie praktyki tego podejścia do zarządzania personelem wymagają nakładów finansowych, lecz przede wszystkim innowacyjnego podejścia do zmian i konsekwencji we wdrażaniu. Podstawową barierą wdrażania zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkołach jest stereotypowe, podwójne postrzeganie tych placówek[17]. Z jednej strony są oceniane jako

[15] *Ibidem*, s. 30-32.
[16] B. Skowron-Mielnik, *Innowacyjność w zarządzaniu zasobami ludzkimi - możliwości i ograniczenia transferu praktyk zzl z przedsiębiorstw do szkół*, [w:] J. Fazlagić, M. Schmidt (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 53.
[17] *Ibidem*, s. 54.

miejsca niezwykle istotnych społecznie działań, które powinny zwiększać prestiż ich pracowników, ale jednocześnie wymagać od nich postawy pełnego zaangażowania, nawet w kategorii powołania, czyli szczególnie bez stawiania warunków finansowych. Z drugiej natomiast jako miejsca pracy, takiego jak każde inne z wymaganiami, zadaniami, ale także m.in. z odpowiednimi do stawianych celów i zadań warunkami pracy oraz systemem motywacyjnym. Pierwsze podejście sprawia, że wdrażanie praktyk biznesowych jak zarządzanie zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim może być odbierane jako podkopywanie wymiaru etycznego pracy nauczycieli i szkół. Drugie zaś racjonalizuje procesy kadrowe, gdyż szkoła jako organizacja zatrudnia nie tylko nauczycieli, ale też osoby na stanowiskach, które mogą być nie związane z prestiżem i misją szkoły (pracownicy administracyjni i wpierający).

Ograniczeniem wdrażania zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkołach publicznych jest też traktowanie ich jako podmiotów nie działających dla zysku[18]. Zasadne jest baranie pod uwagę oporu grup interesów, które istnieją wśród nauczycieli i konieczność stosowania bardziej jakościowych niż ilościowych wskaźników efektywności działań. Korzyści ze stosowania omawianych koncepcji dostarczyć może już przeprowadzanie audytu systemu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim oraz badanie satysfakcji pracowników. Implementacja dalszych rozwiązań z zakresu motywowania i rozwoju pracowników może natomiast pobudzać innowacyjność szkoły, głównie z uwagi na lepsze wykorzystanie dużego zakresu swobody pracowników szkół.

Zdaniem I. Bednarskiej-Wnuk kierunki stosowania zarządzania zasobami ludzkimi i ich istotę wyznaczyła transformacja systemowa po 1989 roku[19]. W pierwszej kolejności przede wszystkim ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, w której przyjęto likwidację monopolu państwa przy zakładaniu i prowadzeniu szkół oraz zasady zakładania szkół niepublicznych. Ustawa zwiększyła autonomię szkoły i konkursy na stanowiska kierownicze. Zwiększenie roli i odpowiedzialności dyrektora szkoły obejmowało też: dysponowanie środkami finansowymi określonymi w planie finansowym szkoły oraz gospodarowanie zasobami

[18] *Ibidem*, s. 55.
[19] I. Bednarska-Wnuk, *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi w placówkach edukacyjnych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 3-4/2011, s. 117.

ludzkimi. W ramach reformy oświaty z 1999 roku wprowadzono dalsze zmiany umożliwiając dyrektorom szkół pozyskiwanie zasobów ludzkich, ich rekrutację, selekcję, ocenianie, awansowanie, motywowanie i wynagradzanie, zmianę i rozwiązanie stosunku pracy[20]. Wpływ na politykę kadrową wywiera też Ministerstwo Edukacji Narodowej, które reguluje zadania związane z selekcją pracowników systemu oświaty, ich wdrażaniem do pracy, ocenianiem, przemieszczaniem i wynagrodzeniami.

Z badań przeprowadzonych w latach 2006-2007 w szkołach publicznych województwa łódzkiego z udziałem 392 respondentów (w tym 202 dyrektorów, 34 pracowników nadzoru pedagogicznego, 67 rodziców oraz 89 nauczycieli) wynika, że w polskich szkołach wyrywkowo stosowane są przede wszystkim techniki zarządzania zasobami ludzkimi z obszarów motywowania, wynagradzania, oceniania i awansowania pracowników[21]. Przykładowo rekrutacja opiera się głównie na kontaktach osobistych (92%), rekomendacjach personelu szkoły (29%) i współpracy ze szkołą wyższą (39%). Marginalne znaczenie ma korzystanie z biura pośrednictwa pracy (5%), zamieszczanie ofert w wydziałach edukacji (9%), ogłoszenia na stronie internetowej szkoły (2%), analizowanie ofert „przychodzących" do szkoły (15%) oraz zamieszczanie ofert w powiatowych urzędach pracy (2%). Zastosowane techniki nie pozwalają jednak na pozyskanie personelu o najwyższym potencjale. Dyrektorzy szkół praktycznie nie stosują dodatkowych regulacji wewnętrznych poza standardami wymaganymi przez prawo oraz nie stosują opisu stanowiska pracy, które mogłoby doprecyzować ofertę pracy. Zatrudnienie nauczyciela opiera się w takim przypadku w znacznej mierze tylko na podstawie spełniania podstawowych kwalifikacji. Tymczasem rekrutacja osób niebędących nauczycielami, a zatrudnionych w szkole odbywa się w sposób jawny i publiczny, przy czym w 82% szkół dyrektorzy samodzielnie analizują dokumenty życiorys i list motywacyjny oraz prowadzą rozmowy kwalifikacyjne, w 12% razem z wicedyrektorem, a w 6% w oparciu o specjalną komisję rekrutacyjną składającą się dodatkowo z nauczyciela zatrudnionego w danej placówce[22].

Jeśli chodzi o decyzje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi w obszarze awansów to wynikają ono przede wszystkim z uregulowań

[20] *Ibidem*, s. 118.
[21] *Ibidem*, s. 119.
[22] *Ibidem*, s. 120.

prawnych Karty Nauczyciela. Obowiązująca w niej ścieżka bywa jednak traktowana jako biurokratyczny przymus i nieustanne zbieraniem dokumentacji uzasadniającej uzyskanie kolejnego stopnia zawodowego. Z badań wynika, że 92% nauczycieli samodzielnie ustala kierunki swojego rozwoju zawodowego, zaś w przypadku dyrektorów szkół 71,9% odczuwa potrzebę planowania własnego rozwoju zawodowego. Przy czym zauważa się, że osoba która pełniła funkcję dyrektora szkoły po zakończeniu kadencji przeważnie powraca na stanowisko niższe - nauczyciela oraz że dyrektorzy rzadko są awansowani za osiągnięcie dobrych wyników w pracy zawodowej, chyba że sami zadecydują o przystąpieniu do konkursu np. na stanowisko kuratora oświaty[23].

Kolejny badany wymiar zarządzania zasobami ludzkimi to motywowanie. Do najczęściej wykorzystywanych przez dyrektorów szkół instrumentów motywacyjnych zaliczono: pochwały osobiste (68%), pochwały na radzie pedagogicznej (45%), kierowanie pracowników na dodatkowe kursy i szkolenia dokształcające (bezpłatnie) (31%), nagrodę dyrektora w formie pieniężnej (22%), wystosowany wniosek do nagrody kuratora lub prezydenta miasta (5%), wniosek do Związku Nauczycielstwa Polskiego w celu odznaczenia oraz zwiększenie dodatku motywacyjnego (3%). Dodatkowe instrumenty możliwe do użycia mogą stanowić też zwiększone obowiązki pracownicze (jako motywacja negatywna) oraz gratyfikacja finansowa pochodzącą z części funduszu płac. Zauważa się przy tym, że kierowanie na kursy i szkolenia często jest też negatywnie odbierane, gdyż koliduje z zainteresowaniami i/lub codziennym czasem pracy. Nauczyciele uznają, że gratyfikacje finansowe są udzielane według własnego uznania dyrektorów lub zasady „każdemu tyle samo”. Praktycznie nie stosuje się bardziej złożonych i zracjonalizowanych systemów oceniania i motywowania do pracy. W odniesieniu do wynagradzania pracowników zauważa się, iż dyrektorzy szkół publicznych nie mogą indywidualnie kształtować wynagrodzeń pracowników gdyż są zależne od stażu pracy i uzyskanego awansu zawodowego.

I. Bednarska-Wnuk wobec powyższych obserwacji postuluje zwiększanie uprawnień decyzyjnych dyrektorów szkół celem zwiększenia swobody przy wykorzystywaniu różnych metod i narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi[24]. Możliwe jest bowiem chociażby stosowanie do-

[23] *Ibidem*, s. 121.
[24] *Ibidem*, s. 124-125.

kładnego opisu stanowiska pracy przy rekrutacji pracowników wykraczającego poza kryteria formalne, stosowanie testów kompetencyjnych, sprawdzających predyspozycje kandydatów do wykonywanego zawodu. Awansowanie pracownika powinno wynikać nie tylko z przepisów, ale też z aspiracji rozwoju zawodowego pracownika. Zasadne jest wprowadzenie awansów poziomych, o kryteriach których decydowałby dyrektor konkretnej placówki (np. poszerzenie uprawnień lub treści pracy, zwiększenie uprawnień decyzyjnych, powierzenie nowych zadań, ograniczenie zakresu kontroli, przemieszczenia pracownika na inne stanowisko na tym samym poziomie organizacji np. między działami). Postuluje się także powołanie jednostek oceny awansu pracowników pod względem nabytych umiejętności i pomiaru przyrostu wiedzy organizacyjnej związanej z uzyskaniem kolejnego awansu zawodowego. Zasadne są także zmiany w sposobach wynagradzania dyrektorów szkół i nauczycieli. Ich uelastycznienie pozwoliłoby m.in. na przyciąganie kandydatów ze sfery biznesu do pracy w placówkach edukacyjnych. Możliwe jest także uzależnienie wzrostu wynagrodzeń od wzrostu wiedzy organizacyjnej pracownika (rozwój osobisty dyrektora szkoły) lub jego kompetencji (liczba ról i funkcji realizowanych w szkole).

Na dalsze wnioski pozwalają obserwacje z ogólnopolskich reprezentatywnych badań systemu kształcenia zawodowego przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2010-2011[25]. Wynika z nich, że choć kadra dydaktyczna szkół zawodowych jest silnie zmotywowana do pracy z młodzieżą, wykazuje się dużą inicjatywą i cechuje się stosunkowo wysokimi kwalifikacjami to narastają problemy związane z pozyskiwaniem nowych nauczycieli przedmiotów zawodowych. Występują one w 69% powiatów. Trudności te wynikają głównie z braku zainteresowania pracą w szkole osób z oczekiwanym doświadczeniem i przygotowaniem (83%), trudność utrzymania dobrze wyszkolonej kadry poprzez atrakcyjność warunków zatrudnienia (64%), brak chętnych wśród młodszych nauczycieli do nauki przedmiotów zawodowych (64%), przewaga w zatrudnieniu starszych pracowników nad kadrą młodszą (56%) oraz brak środków finansowych na motywowanie kadry do doskonalenia zawodowego (14%). Zdaniem badanych ekspertów trudność z zatrudnianiem nauczycieli zawodu wiąże się też z faktem, iż

[25] *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011, s. 114-126.

dyrektorzy szkół nie znają w pełni możliwości zatrudniania specjalistów niebędących nauczycielami (takie osoby są pozyskiwane tylko w około 25% centrów kształcenia praktycznego i 20% szkół). Wobec powyższych trudności zatrudnianie nauczycieli emerytowanych lub osób niebędących nauczycielami wynika zwykle z konieczności, z zapotrzebowania dydaktycznego/merytorycznego lub z chęci kontynuowania nauczania przez nauczyciela już po rozpoczęciu okresu emerytury. Zaleca się dążenie do poprawy motywowania młodych pracowników do pracy w charakterze nauczycieli zawodu oraz poprawy warunków zatrudnienia.

Z badań międzynarodowych wynika, iż dalszymi kierunkami rozwoju zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w systemie szkolnictwa zawodowego powinny być: uznanie tych koncepcji za pełniące funkcje strategiczne w kierowaniu szkołami; założenie, że specjaliści od zasobów ludzkich i z działów personalnych powinni odpowiadać bezpośrednio przed organami prowadzącymi, władzami oświatowymi oraz zasiadać w ich radach; zwiększanie autonomii szkół przez władze publiczne w określaniu rekrutacji i zarządzaniu personelem, przy jednoczesnym stymulowaniu konkurencyjności i przedsiębiorczości kadr oświaty; dostosowanie procedur rekrutacji i doskonalenia zawodowego do potrzeb szkoły i oczekiwań wobec niej płynących z rynku pracy zapewniające ocenę jakości pracy kadr oraz znoszące bariery w dokształcaniu kadr – w tym pracowników nie pełniących funkcji dydaktycznych[26].

2.2. Wyłanianie się nowych zadań i ról społecznych nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu

Z przedstawionych analiz wynika, iż przejście do zarządzania kapitałem ludzkim w systemie kształcenia zawodowego - które może pozwolić na lepsze dostosowanie się szkół do wymogów otoczenia i przyczynić do ich rozwoju - wymaga zmiany podejścia do ról pełnionych przez jego pracowników, a w szczególności przez nauczycieli i instruktorów prak-

---

[26] A. Smith, G. Hawke, *Human resource management in Australian registered training organisations*, NCVER, Adelaide 2008, s. 7-8; G. Preddey, *An Overview of Contemporary TVET Management Practice*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education, op. cit.*, s. 1012-1017.

tycznej nauki zawodu. Wiąże się to m.in. z dalszym różnicowaniem potrzeb kierowanych wobec tych pracowników, jak również możliwościami tworzenia awansów poziomych, potrzebami zmian w doskonaleniu nauczycieli i zmian w funkcjach szkół.

Pod pojęciem roli najogólniej w socjologii rozumie się „społecznie określony, spójny wewnętrznie zespół przepisów i oczekiwań dotyczących pożądanego zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach, związany z ich pozycjami społecznymi” [27]. Przy czym z rolą wiążą się też zadania, przywileje, obowiązki i prawa, których oczekują inne jednostki z danej grupy i z innych grup. Poszczególni ludzie pełnią wiele ról społecznych jednocześnie np. ojca, męża, pracownika, członka organizacji społecznych, obywatela, konsumenta itd. Jednocześnie należy zaznaczyć, iż prawa i obowiązki oczekiwane wobec danej roli nie zależą od cech osobistych, lecz od zajmowanej pozycji społecznej, czyli miejsca w społeczeństwie, które może zajmować wiele różnych osób, np. zawód, a które można rozpatrywać jako szersze kategorie w hierarchiach społecznych (np. prestiżu, zdrowia, wykształcenia, bogactwa)[28]. Przykładowo osoby pracujące jako nauczyciele i instruktorzy zawodu posiadają w związku z tym zawodem określoną pozycję społeczną w zależności od stopnia awansu, ale jednocześnie pełnią też inne role niż bycie pracownikiem szkoły lub innej placówki, są np. doradcami, analitykami, metodologami, organizatorami kursów dodatkowych i zajęć pozaszkolnych, działaczami związków zawodowych, członkami towarzystw naukowych lub społecznych.

Jak zauważa S. Billett role nauczycieli zawodu są w szczególności regulowane przez władze państwowe, regionalne i lokalne oraz organy prowadzące oraz szersze uwarunkowania rozwoju[29]. To bowiem te podmioty kształtują politykę edukacyjną z której wynikają wymagania stawiane nauczycielom. Tym co łączy większość systemów kształcenia zawodowego jest podkreślanie stałej potrzeby otwartości nauczycieli na dokształcanie się oraz potrzeba zwiększenia relatywnie niskiego prestiżu

[27] K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2002, s. 179.
[28] Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2004, s. 110.
[29] S. Billett, *Overview: The Technical and Vocational Education and Training Profession*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*, s. 1176-1177.

zawodu. P. Cort i S. Rolls zbudowali ponadto model objaśniający czynniki wpływające na zmiany ról nauczycieli w edukacji zawodowej[30]. Zgodnie z nim do najmniej bezpośrednio odczuwalnych przez nauczycieli czynników wywołujących zmiany należą procesy globalizacji i regionalizacji (np. europeizacji), które wywołują potrzeby reform narodowych, te zaś wpływają na zmiany organizacyjne w szkołach, zmiany paradygmatów kształcenia i wyróżnianie nowych grup uczniów (np. osób dorosłych i starszych w kształceniu przez całe życie). Dodatkowo poza reformami na zmiany ról nauczycieli oddziałują wymagania rynku pracy i zmiany technologiczne związane z cyfryzacją i informatyzacją. Zauważa się przy tym, że wszystkie czynniki poza globalizacją i reformami narodowymi mają ograniczenia czasowe, tzn. są podatne na szybko zmieniające się mody i trendy.

W Polsce mianem nauczyciela szkoły zawodowej określa się osoby, które posiadają kwalifikacje i uprawnienia do nauczania w szkole zawodowej[31]. Są to głównie nauczyciele: przedmiotów teoretycznych niezawodowych, przedmiotów teoretycznych zawodowych, działalności opiekuńczo-wychowawczej i zajęć praktycznych, a wśród nich nauczyciele zawodu i instruktorzy. Ta ostatnia grupa obejmuje osoby prowadzące zajęcia praktyczne w warsztatach w szkole lub poza szkołą celem wykształcenia umiejętności praktycznych. Role te obejmują dodatkowo: nauczanie i wychowywanie uczniów; rozwinięcie u uczniów kompleksu umiejętności praktycznych, potrzebnych w wykonywaniu zawodu zgodnie z programem i obowiązującymi przepisami; oraz rozwijanie i wzbogacanie osobowości zawodowej uczniów. W praktyce pełnienie tych ról jest zatem silnie zindywidualizowane, zależne od osobistych doświadczeń i aspiracji nauczycieli oraz od przedmiotów i sektorów w których

[30] P. Cort, S. Rolls, *The Changing roles and Competences of VET Practitioners in Denmark: IVET teachers' perceptions of changes and their implications for teaching. ECER Conference 2009: Theory and Evidence in European Educational Research,* University of Vienna, Vienna 2009, https://pure.au.dk/ws/files/459/The_changing_roles_and_competences_of_VET_practitioners_in_Denmark.doc [30.01.2014], s. 2, 12-13. Podobny model bez podziału czynników na etapy Zob. K. Volmari, S. Helakorpi, R. Frimodt (eds.), *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners, op. cit.*, s. 19-20.

[31] T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 1999, s. 149-150; R. Tuchliński, *Poradnik instruktora praktycznej nauki zawodu*, Wydawnictwo KaBe, Krosno 2013, s. 72.

się specjalizują, a które posiadają odmienną kulturę organizacyjną i etykę pracy.

Możliwe jest opisanie wyznaczników ról społecznych i zawodowych[32]. Jak wskazuje M. Trzeciak powszechnym zjawiskiem jest konflikt ról wynikający np. z potrzeby dostosowania się do nowej pozycji uzyskanej np. w drodze awansu lub gdy współpracownicy obserwują awanse swoich kolegów z pracy, co do których brakuje zachowania obiektywnych kryteriów doboru. Zmiany ról pracowników powinny zatem opierać się na uzyskanych kwalifikacjach społeczno-zawodowych i moralnych ukształtowanych nie tylko w ramach doświadczenia zawodowego, ale też wiedzy fachowej i spełniania standardów etycznych[33]. Standardy i doświadczenia pozwalają na lepszą koordynację szczególnie trudnych ról. Przykładowo: jest to nie tylko znajomość reguł prawnych i pozaprawnych (jak kodeksy etyczne) z zakresu edukacji, ale także stosowanie ich w praktyce. Role społeczne i zawodowe oddziałują bowiem nie tylko na działalność służbową czy publiczną, ale też w sferze prywatnej i towarzyskiej. Przykładowo pożądany jest określony styl ubierania się, aktywność w czasie wolnym, postępowanie w kręgu rodzinnym itd. Wymagania wobec ról wzrastają w przypadku stanowisk kierowniczych, które są bardziej widoczne i narażone na negatywne oceny niespełniania oczekiwań otoczenia[34].

J. Szempruch wskazuje na wiele funkcji i zadań roli nauczyciela[35]. Są to m.in.:

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów;
- przekazywanie wiedzy i doświadczenia;
- diagnozowanie rozwoju uczniów, odkrywanie i rozwijanie ich predyspozycji i uzdolnień;
- sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą, zapewnienie im bezpieczeństwa w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- kształtowanie u osób uczących się umiejętności rozumienia rzeczywistości i dokonywania jej rzetelnego opisu;

[32] M. Trzeciak, *Socjologia pracy*, Politechnika Radomska, Radom 1998, s. 72.
[33] *Ibidem*, s. 73.
[34] *Ibidem*, s. 74.
[35] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2011, s. 176-185; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 93-101.

- doradztwo pedagogiczne, społeczne i zawodowe;
- pobudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży;
- rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakterów wychowanków;
- rozwijanie zainteresowań, stwarzanie warunków do działalności praktycznej;
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia;
- przygotowanie uczniów do aktywności społecznej i zawodowej;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów;
- przygotowanie do uczenia się przez całe życie;
- wspomaganie uczniów w formułowaniu planów edukacyjnych, zawodowych i życiowych;
- pomoc w organizacji życia społecznego uczniów w szkole i w wykorzystaniu czasu wolnego;
- kształtowanie otwartości na nowe technologie, krytycyzm wobec ich przekazów i umiejętność oceny ich wartości;
- kształtowanie kapitału społecznego uczniów, ich postaw obywatelskich i moralnych zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między przedstawicielami różnych narodów, ras i światopoglądów;
- kształcenie na rzecz wielokulturowości, rozwój akceptacji i poszanowania uczniów dla kulturowej różnorodności;
- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz jego instytucjami;
- kształtowanie umiejętności życia w harmonii ze środowiskiem naturalnym i nawyków promujących zdrowie;
- organizowanie pracy własnej i swojego warsztatu pracy oraz planowanie własnego rozwoju zawodowego;
- badanie przebiegu i efektywności procesów edukacyjnych, organizacji badań, w tym badań w działaniu, ewaluacji wewnętrznej;
- współpraca z zespołami psychologiczno-pedagogicznymi tworzonymi w szkołach;
- inicjowanie działalności innowacyjno-reformatorskiej i działań twórczych.

Ogólny kierunek przemian funkcji i zadań współczesnego nauczyciela na podstawie powyższych obejmuje zdaniem Szempruch: od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej; od

postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; od sterowania do inspirowania rozwoju; od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy; od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji; od postawy dominacji do dialogu, empatii i negocjacji; oraz od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela.

Badaczka zauważa też, iż opisując oczekiwania wobec ról społecznych nauczycieli opisuje się je w formie metafor takich jak[36]:

- „przewodnik" - po nowych dziedzinach wiedzy i oswajaniu z nimi;
- „tłumacz" - objaśnianie źródeł, sensu i potencjalnych następstw występujących zjawisk oraz możliwości wyboru;
- „badacz" - praca naukowa powinna być częścią zadań nauczyciela; studia nad własnymi działaniami praktycznymi, pozwalają na odkrywanie i usprawnianie aktywności uczniów;
- „refleksyjny praktyk" - budowa kompetencji zawodowych poprzez własne doświadczenia praktyczne, analiza i ocena własnego postępowania, aktywne poszukiwanie rozwiązań, których celem jest nie tylko lepsze zrozumienie siebie, ale też doskonalenie nauczania;
- „nauczyciel wyemancypowany" - budowa podmiotowości ucznia, stymulowanie uczenia się i działania poprzez doświadczenia uczniów, w tym namacalnych przeciwieństw i konfliktów, odrzucania stereotypów i mitów, dostosowania pracy do wywołania zmiany w środowisku funkcjonowania szkoły;
- „transformacyjny intelektualista" - aktywne włączanie szkoły w budowę lepszego społeczeństwa, nauczyciel powinien otwierać ją na potrzeby kulturowe środowiska, wykazywać umiejętności dyskursu oraz obrony swych racji, promować rozwój i demokrację, angażować się w procesy zmian poprzez krytykę, analizę zjawisk i łączenie swojej pracy z działalnością publiczną, tak aby dla uczniów być przykładem publicznego intelektualisty zaangażowanego w sprawy świata, podejmującego poważnie jego najważniejsze problemy. Szkoła w tej koncepcji staje się instytucją społeczności lokalnej i uwzględnia potrzeby społeczne wszystkich osób;

---

[36] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, *op. cit.*, s. 176-185.

- „postpozytywistyczny praktyk" - to rola nauczyciela bazująca m.in. na: refleksyjności i umiejętności badania własnej praktyki, wiązaniu myślenia z kontekstem w którym działa szkoła, umożliwianiu uczniom aktywnego udziału w tworzeniu własnego wizerunku, umiejętności improwizacji, myśleniu w działaniu, reagowaniu na nieoczekiwane sytuacje, kształtowaniu kultury aktywności uczniów, zaangażowaniu w tworzenie demokracji w klasie i w szkole, znajomości różnic kulturowych w środowisku.

Powyższe role nauczycieli wskazują na potrzebę świadomej i krytycznej interpretacji własnej aktywności zawodowej i otaczającego świata oraz zmian w nim zachodzących. Zmiana myślenia o rolach społecznych nauczyciela pociąga za sobą też zmiany w teoriach pedagogicznych i podkreślaniem stanowisk dotychczas nieobecnych czy marginalizowanych. Jednocześnie podkreślają, iż nauczyciele odgrywają rolę w tworzeniu kapitału ludzkiego uczniów oraz w spełnianiu aspiracji i dążeń edukacyjnych kolejnych pokoleń.

R.B. Woźniak wskazuje ponadto, iż w określaniu ról nauczycieli istotne znaczenie mają też oczekiwania uczniów[37]. Na tej podstawie wyróżnia się role: (1) nauczyciela w roli przewodnika - sugeruje uczniom metody samodzielnej kontynuacji studiów; (2) nauczyciela w roli kontrolera - sugeruje prace i nadzoruje ich wykonanie; (3) nauczyciela w roli związanej z niesieniem pomocy rezerwowej - służy radą w razie potrzeby; (4) nauczyciela w roli animatora - umieszcza uczniów w sytuacjach pobudzających do nauki i pracy. Ponadto autor zauważa, że duże znaczenie ma osobowość nauczyciela, którą można ogólnie rozumieć jako zbiór indywidualnych cech jednostki, wyrażających jej tożsamość, które obejmują m.in. postawy, zdolności, zainteresowania, motywacje, wartości, temperament[38]. Osobowość nauczyciela obejmuje m.in. wiedzę o własnej przydatności zawodowej, ukierunkowania własnych działań wychowawczych oraz w ich wyniku osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych uczniów oraz dyspozycje poznawcze, motywacyjne i czynnościowe. Ich analiza może służyć do motywowania nauczycieli, wybierania ścieżek rozwoju zawodowego oraz zmian ról społecznych w obrębie świadczenia pracy w zawodzie nauczyciela.

---

[37] R.B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wydawnictwa Uczelniane BWSH, Koszalin 1998, s. 282.
[38] *Ibidem*, s. 283-284.

M. Michalak-Majewska wyróżnia pięć głównych funkcji nauczycieli w kształceniu zawodowym[39]. Są to:

- funkcja nauczyciela wychowawcy, rozumianego jako twórcy warunków dla kształtowania postaw wychowanków. Wychowawca ma wzbudzać ciekawość, otwierać na uczenie się życia w nieznanym, zaskakującym świecie, budować autorytet fachowca mistrza w zawodzie, kształtować przedsiębiorczość, doradzać i wspierać wybór dalszej kariery;
- funkcja nauczyciela dydaktyka, potrafiącego nauczyć działać skutecznie z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności w tym z wykorzystaniem nowoczesnych technik i technologii;
- funkcja nauczyciela opiekuna, dbającego o dobro ucznia, wrażliwego na krzywdę, pomagającego w trudnych sytuacjach życiowych, zabiegającego o pomoc socjalną dla uczniów jej potrzebujących. Odpowiedzialność nauczyciela za młodzież przebywającą na praktykach zawodowych lub pracującą w warunkach zbliżonych do zakładu pracy;
- funkcja nauczyciela badacza, polegająca na badaniu własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej;
- funkcja innowacyjna nauczyciela, czyli wprowadzanie nowych, a jednocześnie lepszych rozwiązań organizacyjnych, technicznych i technologicznych, właściwy dobór treści i metod kształcenia.

Powyższe funkcje podkreślają odchodzenie od nauczania teoretycznego na rzecz praktycznego oraz na rzecz opracowywania i wdrażania aktywizujących metod nauczania i uczenia się.

Warto również zwrócić uwagę na opis roli nauczyciela i instruktora praktycznej nauki zawodu określony w „Przewodniku po zawodach” stanowiącym uzupełnienie przyjętej w 2003 roku klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy stanowiącej rozporządzenie Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej[40]. W oficjalnym opisie tego zawodu zwraca się uwagę, iż nauczyciele zawodu: prowadzą kształ-

[39] M. Michalak-Majewska, *Metody aktywizujące i praktyczne w kształceniu zawodowym*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Praca dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 143-144.

[40] *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1,* Ministerstwo Gospodarki Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003, s. 409-412.

cenie praktyczne, pełnią zadania wychowawcze i opiekuńcze. Jeśli chodzi o środowisko pracy do może odbywać się poza terenem szkoły – jako przykłady wskazano w szczególności sklepy, biura, szpitale i fabryki. Rola ta obejmuje też poza kontaktami z młodzieżą współpracę z pedagogami szkolnymi, psychologami i lekarzami. Charakter pracy wymaga m.in. podzielności uwagi (nadzorowanie pracy na warsztatach), dobrej pamięci, wyobraźni do dostrzegania nowatorskich i nietypowych rozwiązań, uzdolnienia techniczne, odporność emocjonalną, łatwość wypowiadania się. W opisach z klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy z 2010 i 2012 roku[41] dodatkowo podkreślono, iż nauczyciele kształcenia zawodowego pracują też w instytucjach edukacyjnych dla dorosłych oraz w placówkach oferujących edukację na dalszych etapach, utrzymują współpracę z osobami reprezentującymi dane branże i sektory kształcenia w celu zapewnienia właściwego programu kształcenia, organizują lub promują działalność pozalekcyjną czy pozaszkolną, taką jak: uczestnictwo na forach dyskusyjnych, w kołach zainteresowań; uczestniczenie w spotkaniach dotyczących edukacyjnej i organizacyjnej polityki szkoły.

Ponadto w opisie z 2003 roku jako zawody pokrewne do nauczyciela zawodu wskazano: nauczyciela w placówkach pozaszkolnych (instruktora, trenera) oraz pedagoga szkolnego[42]. W pierwszym przypadku istotą pracy jest organizowanie czasu wolnego uczestników zajęć poprzez zajęcia z przedmiotów, które albo nie występują w szkolnictwie albo odbywają się w ramach dodatkowych, nieobowiązkowych zajęć. Są to zajęcia związane z różnymi sektorami, rozwijaniem wyobraźni, pobudzeniem twórczej aktywności, umożliwieniem samorealizacji, indywidualnym kontaktem z uczniami, dokształcaniem, doskonaleniem posiadanych umiejętności i wiedzy oraz zdobywaniem nowych kwalifikacji i uprawnień, przygotowaniem słuchaczy do egzaminów państwowych. Wśród instytucji pozaszkolnych wyróżnia się tu np. domy kultury, świetlice terapeutyczne, ośrodki wychowawcze i przeciwdziałające uzależnie-

[41] *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania,* Dz.U. 2010 nr 82 poz. 537; *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, Dz.U. 2012 nr 0 poz. 1268.

[42] *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1, op. cit.*, s. 397-400, 427-428.

niom, kluby emerytów i rencistów, pracę terapeutyczną na oddziałach szpitalnych, organizacje i towarzystwa techniczne (np. Zakłady Doskonalenia Zawodowego, Naczelna Organizacja Techniczna, Centra Techniki i Wynalazczości). W przypadku podobieństw do pracy pedagoga szkolnego zwrócić należy uwagę m.in. na pomoc przez nauczycieli szczególnie jako wychowawców uczniów w sytuacji problemów w rodzinie i poza szkołą oraz ewentualne kontakty z instytucjami społecznymi i socjalnymi.

W odniesieniu do nauczycieli szkół zawodowych pomocna może być także typologia nowych ról nauczycieli pochodząca z badań R.M. Harden i J. Crosby[43]. Badacze wyróżnili sześć obszarów aktywności nauczycieli, które łącznie obejmują dwanaście ról. Podział ten przedstawia się następująco:

1. Nauczyciel jako dostarczyciel informacji – wykładowca lub nauczyciel praktyki zawodu;
2. Nauczyciel jako wzór roli – wzór roli nauczyciela lub wzór wykonywania danego, uczonego zawodu;
3. Nauczyciel jako koordynator (ang. *facilitator*) – mentor lub koordynator nauczania;
4. Nauczyciel jako asesor – egzaminator uczniów lub oceniający program nauczania;
5. Nauczyciel jako planista – planista programu nauczania lub organizator kursu;
6. Nauczyciel jako twórca zasobów – twórca podręczników lub twórca materiałów źródłowych.

Ponadto role pierwszej i drugiej grupy zbliżone są do praktyki uczonego zawodu, druga i trzecia grupa są zbliżone do kontaktu z uczniami, czwarta i piąta odnoszą się do ekspertyzy w nauczaniu, piąta i szósta zaś do nauczania na odległość. Biorąc pod uwagę kontekst pracy nauczycieli role te można podzielić jeszcze inaczej. Asesor, dostarczyciel informacji, twórca podręczników i wzór roli obejmują głównie interakcje nauczyciela i uczniów. Twórca materiałów źródłowych i planista odnoszą się do interakcji nauczycieli i podmiotów odpowiedzialnych za programy nauczania. Natomiast twórcy podręczników i koordynatorzy działają w interakcjach studentów i podmiotów odpowiedzialnych za programy nau-

[43] R.M. Harden, J. Crosby, *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher*, „Medical Teacher" 4/2000, s. 334-347.

czania. Powyższe obserwacje wskazują kierunki możliwego dalszego różnicowania ról i zadań pracowników systemu kształcenia zawodowego, budowania potencjalnych awansów poziomych lub zmian w karierach nauczycieli.

Z badań biograficznych nauczycieli po reformach systemu szkolnictwa zawodowego w Australii płyną dalsze wnioski co do możliwych kierunków zmian ról nauczycieli szkół zawodowych[44]. Zmiany te obejmują: odchodzenie od skupienia zadań nauczycieli wyłącznie na kształceniu uczniów; prywatyzację i zwiększenie konkurencyjności w szkolnictwie zawodowym; zwiększenie elastyczności form zatrudnienia i organizacji czasu pracy nauczycieli; nowe przestrzenie pracy: nauczanie w organizacjach, firmach, nauczanie dorosłych, budowanie społeczności lokalnych, praca w edukacji niepublicznej, konsulting; oraz nowe nazwy zawodów nauczycieli: trener stanowisk pracy, trener biznesu, nauczyciel zawodu w szkolnictwie ogólnym, specjalista zarządzania zasobami ludzkimi, asesor stanowisk pracy, koordynator/facilitator kształcenia, tutor, badacz systemu kształcenia zawodowego.

Inspirujące mogą być opisy ról nauczycieli zawodu przyjmowane w Stanach Zjednoczonych. Przede wszystkim są oni określani jako nauczyciele „zawodu i osób dorosłych"[45]. W ten sposób ich praca jest ukierunkowana na dorosłych, którzy nie ukończyli szkół wyższych lub mają początkującą znajomość języka angielskiego. Zaznacza się tu, że świadczą pracę w: szkołach wyższych, zawodowych, uniwersytetach, instytucjach biznesowych, społecznych i religijnych (szczególnie w ich wymiarze socjalnym i charytatywnym), szpitalach, więzieniach, lokalnych centrach aktywizacji społecznej, w ramach kształcenia na odległość. Nau-

[44] R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training, op. cit.*, s. viii-xi; C. Chappell, R. Johnston, *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers, op. cit.*; R. Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners, op. cit.*.

[45] *Careers in focus*, Infobase Publishing, New York 2009, s. 7-13; *Adult and Vocational Education Teachers*, [w:] J. Chambers (ed.), *Encyclopedia of careers and vocational guidance*, Infobase Publishing, New York 2008, s. 529-530; S. Choy, S. Haukka, *Industrial Attachments for Instructors in TVET Delivery*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education, op. cit.*, s. 1369-1370.

czyciele ci pracują też jako: certyfikatorzy, specjaliści ds. zarządzania jakością, ds. BHP i ergonomii pracy, ds. międzynarodowej współpracy firm, brokerzy wiedzy, doradcy/konsultanci firm/rodzin, nauczyciele w środowiskach wielokulturowych lub imigranckich, nauczyciele osób z ograniczeniami sprawności, pracownicy socjalni oraz jako animatorzy/organizatorzy społeczności.

Informacji na temat zmian ról społecznych nauczycieli dostarczają też reprezentatywne ogólnopolskie badania nad ich czasem pracy i warunkami pracy przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych[46]. Zdecydowana większość (85%) nauczycieli deklarowało, iż w ciągu ostatnich 12 miesięcy wykonywało nieodpłatną pracę na rzecz innych. Najczęściej, bo co najmniej raz w miesiącu, pomagają oni osobom niepełnosprawnym lub starszym (43%). Rzadziej (3-4 razy w roku) prowadzili zaś działania proekologiczne, działania agitacyjne i brali udział w pracach porządkowych. Mężczyźni zdecydowanie częściej niż kobiety deklarowali udział w pracach remontowych lub budowlanych na rzecz innych, w działaniach związanych z samorządem lokalnym, w działaniach związanych z bezpieczeństwem na drogach lub turystyką. Jednocześnie ponad 1/4 badanych nauczycieli zadeklarowała przynależność do związków zawodowych. Częściej są to kobiety niż mężczyźni. Jeśli chodzi o działalność w różnego typu organizacjach społecznych to najwięcej osób było aktywnych w stowarzyszeniach zajmujących się sportem, turystyką, rekreacją i hobby. Byli to częściej mężczyźni niż kobiety.

2.3. Koncepcje kariery i rozwoju nauczycieli zawodu

Stałe doskonalenie zawodowe w większości państw europejskich uznawane jest za obowiązek nauczycieli[47]. Także w Polsce dokształcanie się nauczycieli jest uznawane za warunek niezbędny do awansu zawodowego. Kariera zawodowa jest jednak pojęciem szerszym. Obejmuje bowiem poczucie sukcesu lub rozczarowania w odniesieniu do ścieżki rozwoju zawodowego danej osoby, które zależy od niej samej, a nie od innych osób[48]. Jednocześnie nie istnieją absolutne standardy w ocenie

[46] *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 39-41.
[47] *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, *op. cit.*, s. 118.
[48] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie - procesy - metody*, *op. cit.*, s. 306.

przebiegu karier zawodowych gdyż punktem odniesienia są potrzeby ludzi. Wynika z powyższego, że kariera ma zarówno wymiar obiektywny (mierzalne wskaźniki), jak i subiektywny (samoocena jednostki). Możliwe jest jej kształtowanie w oparciu o decyzje ukierunkowane na osiąganie celów jednostki, przy czym rozumienie kariery i jej przebieg jest zależne od czynników społeczno-kulturowych. Istotą kariery są zatem osiągnięcia jednostki bądź wzorce zmian związanych z wykonywaną pracą. Niekiedy kariera jest też utożsamiana z rozwojem jednostki w toku jej życia zawodowego lub ze świadomym kształtowaniem życia zawodowego.

Ponadto etapom kariery z reguły odpowiadają typowe fazy cyklu życia człowieka wraz z dominującymi w nich potrzebami. Najogólniej wyróżnić można cztery etapy kariery zawodowej[49]. Mianowicie:

1. Przygotowanie do kariery - umownie do 25 roku życia, rozwijanie zainteresowań, edukacja, analiza opcji zawodowych, tworzenie wizji kariery;
2. Wczesna kariera - umownie między 18 a 35 rokiem życia, charakteryzuje się m.in. wyborem i nauką zawodu, wejściem w życie zawodowe, nabywaniem doświadczenia, kształtowaniem orientacji wobec kariery w zawodzie. Typowe są tu zjawiska rozczarowania zmianą środowiska szkolnego na środowisko pracy, wstąpienie w związek małżeński, stawanie się rodzicem i wypełnianie w związku z tym ról społecznych;
3. Środkowa kariera - umownie między 35 a 55 rokiem życia, charakteryzuje się zmianami w życiu osobistym pracownika, które wywierają wpływ na przebieg kariery zawodowej. Są to np. świadomość postępującego wieku i malejącej wraz z nim zdolności do pracy, dojrzewanie dzieci i rozpoczynanie przez nie samodzielnego życia. Na tym etapie człowiek dokonuje często porównania między swoimi dawnymi oczekiwaniami, a poziomem ich spełnienia w wyniku czego może następować rewizja celów związanych z dalszą karierą zawodową i próba rozpoczęcia nowej kariery zawodowej. Typowym jest tu też zjawiskiem osiąganie przez pracowników szczytu ich kariery zawodowej co powoduje spowolnienie tempa jej rozwoju, ograniczenie możliwości awansu. Sytuacja ta ma miejsce z regu-

[49] *Ibidem*, s. 307-310.

ły wtedy, gdy pracownik chce awansować, ale w organizacji nie ma już możliwości lub też gdy organizacja nie umieszcza go w grupie osób ujętych w planie następstw;

4. Późna kariera - umownie ma miejsce po 50 roku życia i przed przejściem na emeryturę. Okres ten charakteryzuje względna stabilizacja życia zawodowego, malejącą zdolność do pracy rekompensowana w części doświadczeniem. Do głównych celów większości pracowników należy tu utrzymanie dotychczasowych osiągnięć oraz przygotowanie się do odejścia z życia zawodowego co może prowadzić do kryzysów i rezygnacji. Etap ten cechują niekiedy też określone sytuacje w życiu osobistym człowieka, jak np. śmierć przyjaciół, współmałżonka i przejmowanie nowych obowiązków w miejscu zamieszkania.

Ponadto na karierę zawodową oddziałują czynniki obiektywne i subiektywne[50]. Do pierwszych należy np. sytuacja na rynku pracy, liczba i rodzaje stanowisk pracy, pełnionych funkcji, możliwości uczestnictwa w pracach różnych gremiów, warunki wykonywania określonych prac lub pełnienia funkcji oraz przyczyny, kierunki i poziom ruchliwości pracowniczej. Czynniki subiektywne to m.in. system wartości jednostki, aspiracje w sferze aktywności zawodowej oraz sposobów postrzegania i przeżywania doświadczeń związanych z rozwojem kariery zawodowej. Powyższe czynniki mają różne znaczenie dla poszczególnych osób i grup zawodowych.

Znajomość powyższych koncepcji pozwala na zarządzanie karierą zawodową, czyli „proces planowania, implementowania i monitorowania celów oraz strategii odnoszących się do kariery poszczególnych osób”[51]. Najogólniej pracowników dzieli się na pięć grup ze względu na odmienne orientacje wobec kariery[52]. Są to osoby ukierunkowane na: (1) awans, (2) bezpieczeństwo, (3) kreatywność, (4) wykorzystywanie umiejętności i (5) autonomię. Dodatkowo każda z tych grup może reprezentować orientację profesjonalną (poruszanie się pomiędzy organizacjami) lub instytucjonalistów (kariera w ramach jednej organizacji). Wybrane orientacje, cele wymagają dalszego doprecyzowania poprzez wdrożenie przez

[50] *Ibidem*, s. 310-311.
[51] *Ibidem*, s. 311.
[52] *Ibidem*, s. 313-314.

jednostkę strategii rozwoju kariery, które pozwolą na ich osiągnięcie[53]. Podstawowe strategie to: (1) utrzymanie wysokich kompetencji i efektywności pracy na obecnym stanowisku lub w ramach pełnionej funkcji; (2) zwiększanie zaangażowania w wykonywaną pracę, które może się wyrażać np. dobrowolnym pozostawaniem w firmie po godzinach pracy; (3) doskonalenie umiejętności przez aktywny udział w różnego rodzaju programach szkoleniowych i treningowych oferowanych przez firmę lub podejmowanych przez samego pracownika; (4) rozszerzanie opcji rozwoju kariery przez różne działania, takie jak informowanie innych o swoich zainteresowaniach i aspiracjach związanych z rozwojem zawodowym, udział w pracach różnych zespołów, przyjmowanie dodatkowych zadań; (5) pielęgnowanie i rozwijanie stosunków z kolegami, przełożonymi oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym organizacji; (6) tworzenie własnego wizerunku osoby sukcesu, mającej znaczący potencjał rozwojowy; (7) prowadzenie gier politycznych wewnątrz organizacji, wyrażających się wchodzeniem w określone koalicje, stosowaniem wymiany, wykorzystywaniem posiadanej władzy, schlebianiem przełożonym, przemilczaniem spraw. Część z tych strategii może być oceniana jako wątpliwa etycznie, niemiej występuje w praktyce organizacji.

Na przełomie XX i XXI wieku zaczęto zwracać uwagę na zmiany ścieżek kariery w organizacjach wynikające m.in. z globalizacji i transformacji systemowej[54]. Wyłaniający się nowy model kariery cechuje: nieliniowość, obowiązywanie w otoczeniu niestabilnym, wzrost znaczenia przedsiębiorczości, wykraczanie poza granice jednej organizacji, podkreślanie wartości kapitału ludzkiego, zdobywanie przez pracowników kwalifikacji i doświadczeń w edukacji ustawicznej i nieformalnej, dążenie do równowagi pracy i życia osobistego, przesuwanie odpowiedzialności za karierę z organizacji na jednostkę oraz większa złożoność ścieżek kariery.

Zasadne jest omówienie koncepcji etapów rozwoju zawodowego nauczycieli, których analiza wykracza poza rozwój rozumiany jako prawnie regulowane stopnie awansu. Przegląd takich koncepcji przeprowadzi-

[53] *Ibidem*, s. 315-316.
[54] *Ibidem*, s. 319-322.

ły S. Koczoń-Zurek i U. Tabor[55]. Teorią związaną bezpośrednio z wykonywaniem zawodu nauczyciela, skoncentrowaną na rozwoju aktywności zawodowej, na zmianach w zakresie profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest koncepcja R. Kwaśnicy. Zakłada się w niej podtrzymywanie aktywności zawodowej poprzez przekraczanie nabytych już kompetencji zawodowych: praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych) i technicznych (postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych). Nauczyciel stale podtrzymuje odpowiedni poziom aktywności, aby nieustannie rozwijać swoją osobowość i kompetencje zawodowe. Rozwój zawodowy nauczycieli przebiega od wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację do niej, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania własną tożsamością osobową rozumianą jako wiedza o sobie i własnych powinnościach oraz niezależność od wpływów otoczenia. Do etapów tych przypisane są kompetencje właściwe dla zawodu nauczyciela, które kształtują się zgodnie ze stadiami rozwoju określonymi w teorii L. Kohlberga. Są to stadium:

1. Przedkonwencjonalne - dotyczy w chodzenia w rolę, aktywność zawodowa nauczyciela przejawia się tu rozwiązywaniem problemów praktyczno-moralnych oraz naśladowaniem wzorów zachowania uznawanych za typowe w środowisku nauczyciela. Ich typowość potwierdza możliwość osiągnięcia pewnych korzyści, nagród za przejawianie aprobowanych zachowań. Nauczyciel wybiera takie zachowania, które zapewniają mu pozytywną ocenę przełożonych i kolegów lub takie, które są przez nich akceptowane. Nie zawsze musi on rozumieć powielone zachowania ani też nie musi być przekonany co do ich racji. Aktywność nauczyciela ukierunkowuje dążenie do maksymalnego upodobnienia własnych zachowań do tych wzorów, które umożliwiają sprawne przystosowanie się do otoczenia. Aktywność zawodową nauczyciela podtrzymuje tu zatem naśladownictwo i dążenie do maksymalizacji korzyści. Sposoby rozwiązywania dylematów rozwojowych na tym etapie rzutują na to jak nauczyciel radzi sobie z nimi na następnych etapach.

[55] S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 30-36; U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 39-45.

2. Konwencjonalne - pełna adaptacja nauczyciela do roli zawodowej. Nauczyciel już rozumie wzorce postępowania nauczycielskiego, jest świadom ich uzasadnień, ale nie pochodzą one od niego samego. Sprawnie posługuje się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. Głównym motywem działania nauczyciela na tym etapie jest dążenie do sprostania uświadomionej konwencji - przepisu roli zawodowej wynikającego z tradycji oraz wiedzy pedagogicznej. Działania wykraczające poza te zinstytucjonalizowane wzory postępowania stanowią nonkonformizm np. poprzez innowacje w zakresie celów, metod i środków działania. Aktywność zawodową podtrzymuje tu nadal otoczenie nauczyciela, ale wyłaniają się też czynniki wynikające z rozumienia roli, co prowadzi do mniej biernego postępowania.
3. Postkonwencjonalne to faza twórczego przekraczania roli zawodowej. Przejawia się z jednej strony poprzez nowe formy rozumowania i działania w oparciu o krytyczne posługiwanie się wiedzą i rewizję roli zawodowej, badanie jej uzasadnień, modyfikowanie związanych z nią standardów praktyczno-moralnych i technicznych. Z drugiej strony przekraczanie roli przejawia się w dążeniu do twórczego wykorzystywania wiedzy, czego wyrazem jest opracowanie własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania w niej. Dochodzi tu do przekładania wartości na zobowiązania i upoważnienia moralne wobec ucznia i siebie samego co prowadzi do działalności innowacyjnej. Aktywność zawodową nauczyciela utrzymuje tu osobiste zaangażowanie i dążenie do autonomii.

Rozwój zawodowy nauczyciela w kierunku stadium postkonwencjonalnego jest zatem niezbędny w warunkach wyłaniania się nowych potrzeb edukacyjnych i gwałtownych zmian w otoczeniu szkoły.

Odmienną koncepcję rozwoju zawodowego nauczyciela zaproponował R. Harry[56]. Przyjmuje się w niej, że rozwój ten obejmuje nabywanie umiejętności działania i bycia. Działanie to umiejętności, które pomagają skutecznie realizować zadania zawodowe, natomiast bycie to umiejętność pracy z drugim człowiekiem, dysponowanie odpowiednimi cechami charakteru. Zmiany w rozwoju odbywają się w czterech sferach: wspól-

[56] U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa, op. cit.*, s. 41-42.

nej, indywidualnej, prywatnej i publicznej. Przecinając się tworzą czteroetapowy proces rozwoju zawodowego. Rozumienie i realizowanie roli zmienia się w zależności od tego, jaki charakter mają obecne działania nauczyciela, w jakiej sferze działa. W rezultacie nauczanie może być traktowane jako: zawód, umiejętność, profesjonalizm lub sztuka. W etapie konwencjonalizacji, który jest pierwszym etapem rozwoju zawodowego, nauczyciel uczy się zawodu, posługując się nabytymi w trakcie kształcenia wiadomościami i nawykami. Kieruje się on zewnętrznymi nakazami, zaleceniami, a jednocześnie w tym czasie zaczyna się proces identyfikacji z rolą zawodową. Następny etap to przyswajanie - gdy nauczyciel w pełni rozwija poczucie tożsamości z zawodem. W swoich działaniach kieruje się już nie tylko zewnętrznymi nakazami, ale też ogólnymi zasadami pracy w szkole, w tym czasie bycie nauczycielem oznacza nabycie umiejętności potrzebnych w zawodzie. Oba te obszary należą do sfery „wspólnej" nauczania gdyż nauczyciel czerpie wiedzę ze źródeł zewnętrznych. Trzeci etap - transformacja, ma miejsce gdy nauczanie staje się profesjonalizmem. Nauczyciel przechodzi w sferę indywidualną, ponieważ zaczyna kształtować własny punkt widzenia, własne poglądy i metody pracy. Etap ostatni - uzewnętrznianie - to okres, gdy nauczyciel przechodzi w sferę publiczno-indywidualną, ponieważ manifestuje siebie w działaniu. W swojej pracy liczy się przede wszystkim ze sobą i własną oceną, czyniąc z nauczania sztukę.

Omówione koncepcje R. Kwaśnicy i R. Harrego zwracają uwagę na subiektywny wymiar kariery. Należy jednak zauważyć, iż na rozwój zawodowy nauczyciela oddziałują także m.in. polityka edukacyjna, warunki nauczania i uczenia się w klasie szkolnej, kultura szkolna, wsparcie dyrektora szkoły, system oceniania nauczycieli, umiejętność planowania własnego rozwoju na przestrzeni całej kariery zawodowej[57]. W przypadku nauczycieli zawodu zasadne jest ponadto uwzględnianie w rozwoju m.in. oczekiwań przemysłu, rynku pracy, społeczności lokalnych, możliwości finansowych władz publicznych do inwestycji na rzecz kształcenia w nowych kierunkach i wdrażania innowacji[58]. Należy przy tym też

[57] J. Szempruch, *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, *op. cit.*, s. 113.
[58] Zob. R. Harris, M. Simons, *'Out of sight, but not out of mind!': reality of change in the daily working lives of VET practitioners,* AVETRA, Nowra 2003, www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2003/refereed/Harris.pdf [30.01.2014], s. 1; R.

zauważyć, iż pracownicy prywatnych szkół zawodowych są bardziej od osób zatrudnionych w sektorze publicznych w rozwoju zależni od presji otoczenia np. od zewnętrznych źródeł dofinansowania oraz od samodzielnego dochodzenia do wiedzy o trendach branżowych.

Zasadne jest zatem wskazanie też na koncepcje biorące pod uwagę czynniki obiektywne lub zewnętrzne, jak np. reforma oświaty, zmiany prawa oświatowego, wizja szkoły czy dyrektora, nacisk grona nauczycielskiego lub rodziców. Taką koncepcją jest model SMART, który podkreśla znaczenie wsparcia społecznego w podtrzymywaniu rozwoju nauczycieli i uwzględnia zaangażowanie instytucji w rozwój profesjonalny nauczyciela[59]. Skrót SMART odpowiada pięciu fazom rozwoju: *stimolous* (stymulacji), *modification* (modyfikacji), *amplification* (amplifikacji), *reconstruction* (rekonstrukcji) i *transformation* (transformacji). Pierwszy etap rozwoju zawodowego zgodnie z tym modelem obejmuje zmianę, która może być zainicjowana przez zewnętrznych specjalistów, ale potrzeba zmian powinna być efektem refleksji samych nauczycieli. Dużą pomoc na tym etapie stanowi wsparcie instytucjonalne, a także wybór nieformalnych liderów grup. Faza modyfikacji - pojawia się, gdy w odpowiedzi na bodziec zaczyna dochodzić do zmian w praktyce i w refleksji nauczycielskiej. Nauczyciel zaczyna tu poszukiwać nowych rozwiązań, bada, weryfikuje, analizuje dotychczasowe sposoby działania. W wymiarze instytucjonalnym na tym etapie powinien istnieć sprawny system komunikacji, który umożliwi współpracę pomiędzy nauczycielami. Trzeci etap - amplifikacja - obejmuje wystąpienie korzystnej interakcji między wszystkimi zaangażowanymi w zmianę osobami. Zdarzenie to polega na przejściu od działania jednostki do włączenia w te działania innych pracowników instytucji. Rozwija się w ten sposób wspólna odpowiedzialność za podjęte zmiany. Na czwartym etapie - rekonstrukcji - przechodzi się od projektowania zmian do ich wprowadzania. Nauczyciele zaczynają stosować w praktyce zaprojektowane zmiany. Dzięki temu czynności zawodowe nabierają nowego wymiaru. Zmiana ta prowadzi także do jakościowo nowego funkcjonowania instytucji. Na ostatnim, piątym etapie - transformacji - zmiany zostają

Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, *op. cit.*, s. 18-19.

[59] U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa, op. cit.*, s. 42-43.

sformalizowane. Nowe działania jednostki zostają usankcjonowane, a instytucja adaptuje zmiany. Model ten zakłada cykliczne powtarzanie etapów – powtarzają się gdy odczuwana jest potrzeba zmian.

Odmienną koncepcję rozwoju nauczyciela opisał H.L. Dreyfus, który podzielił ścieżkę kariery na pięć poziomów opisujących określone umiejętności nauczyciela oraz jego koncepcję własnej pracy[60]. Koncepcja ta może zostać zestawiona z propozycjami M. Hubermana, P.J. Siksa i R. Fesslera oraz J. Christensena, która wskazuje na lata stażu pracy nauczyciela. Łącząc te koncepcje należy wyróżnić następujące poziomy:

1. Nowicjusz - sztywne trzymanie się zasad, planów, niewielka percepcja sytuacyjna, brak własnych osądów. Etap ten to rozpoczęcie kariery, 1-3 rok pracy, wstępne zaangażowanie, łatwe lub bolesne początki.
2. Zaawansowany początkujący - bazowanie na atrybutach i aspektach sytuacji wcześniej poznanych, wciąż ograniczona percepcja sytuacji, wszystkie atrybuty pracy wartościowane jednakowo. Na tym etapie następuje stabilizacja, jest to 4-6 rok pracy. Cechuje się odnajdowaniem zaangażowania - konsolidacją, emancypacją, integracją z kolegami z pracy.
3. Kompetentny nauczyciel - częściowe postrzeganie swoich działań w dalekosiężnej perspektywie, świadome i celowe planowanie, standaryzacja i zrutynizowanie działań. Na tym etapie ma miejsce eksperymentowanie, ocena sytuacji, jest to 7-18 rok pracy. Cechuje się nowymi wyzwaniami i nowymi troskami. Jak zauważa C. Day na tym etapie możliwe jest też osiągnięcie zastoju zawodowego, które oddziałuje na potrzebę reorientacji lub dalszego rozwoju[61]. Wiąże się to z poszukiwaniem nowych wyzwań poprzez branie na siebie większej odpowiedzialności w tej samej szkole lub poprzez zmianę szkoły w celu uzyskania awansu. W okresie tym może też wzrosnąć odpowiedzialność poza szkołą np. z uwagi na kryzys wieku średniego, powiększanie się rodziny, konieczność opieki nad starzejącymi się rodzicami. Zakwestionowanie celów i warunków swojej pracy może też prowadzić do zmiany zawodu[62].

---

[60] Por. *Ibidem*, s. 43-44.
[61] C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 102-103.
[62] *Ibidem*, s. 102-103.

4. Biegły nauczyciel - holistyczne postrzeganie sytuacji edukacyjnych, dostrzeganie spraw istotnych i nietypowych, samodzielne podejmowanie decyzji, które nie wymagają już wysiłku. Etap ten cechuje uspokojenie, konserwatyzm. Ma miejsce między 19-30 rokiem pracy. Następuje tu osiągnięcie zastoju zawodowego, cechuje się odczuciem śmiertelności, zakończeniem starań o awanse, zadowoleniem lub stagnacją.
5. Ekspert - rezygnacja z zasad, wytycznych, maksym, intuicyjne rozumienie sytuacji, posiadanie wizji tego, co możliwe. Etap ten następuje powyżej 31. roku pracy. Cechuje się też „spokojnym" lub „gorzkim" wyłączeniem się z zawodu. Ta faza końcowa objawia się zwiększoną troską o uczenie się dzieci i rosnącym zainteresowaniem sprawami pozazawodowymi, rozczarowaniem, ograniczaniem działalności zawodowej.

Podsumowując należy stwierdzić, iż opisane modele podkreślają sytuacje, które stanowią zarówno o możliwościach, jak i ograniczeniach rozwoju zawodowego nauczycieli[63]. Należy przy tym zauważyć, iż w teoriach tych jest wiele momentów krytycznych, które mogą prowadzić do wyboru postępowania nieetycznego, wypalenia zawodowego, rezygnacji z kariery nauczyciela, stagnacji zawodowej, ale też do formułowania i wdrażania innowacji lub zmian ról społecznych. Za szczególnie istotne momenty należy uznać kryzysy: adaptacji zawodowej, pracy rutynowej i schyłkowego okresu pracy zawodowej. Ich pozytywne przezwyciężanie powinno odbywać się poprzez zindywidualizowanie wsparcia dla nauczycieli, budowę ich wiedzy i umiejętności przewartościowania własnej pracy. Za C. Day'em przytoczyć można sześć zasad, które mogą być wykorzystywane w planowaniu kariery nauczycieli[64]. Są to: (1) uznanie rozwoju zawodowego nauczyciela za mechanizm wspomagający jego uczenie się, który trwa przez całe życie; (2) zarządzanie rozwojem przez samego nauczyciela i równocześnie wspólna odpowiedzialność nauczyciela i szkoły; (3) wspieranie rozwoju przez oddanie nauczycielom do dyspozycji odpowiednich środków; (4) uznanie, iż rozwój zawodowy przynosi korzyści zarówno nauczycielom, jak i szkołom; (5) poddawanie tego rozwoju systematycznej ocenie; (6) angażo-

[63] *Ibidem*, s. 44-45.
[64] C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 167.

wanie się nauczycieli we własny rozwój powinno być zróżnicowane w zależności od indywidualnych potrzeb. Jednocześnie wytyczne te powinny być równoważone z życiem osobistym i społecznym poszczególnych nauczycieli i szkół. W związku z tym wdrażane zmiany nigdy nie będą z sobą w pełni zsynchronizowane i nie zawsze będą przebiegać w tym samym kierunku i w takim samym czasie.

W raporcie Międzynarodowej Organizacji Pracy z 2010 roku zwraca się uwagę, iż na ogół struktura karier w szkolnictwie zawodowym stanowi lustrzane odbicie tej z systemu kształcenia ogólnego[65]. Niemniej niektóre państwa wprowadziły w ostatnich latach zmiany prowadzące do nowych możliwości kształtowania karier nauczycieli i instruktorów zawodu. W Stanach Zjednoczonych osoby zatrudnione na tych stanowiskach mogą awansować na stanowiska kierowników działów specjalistycznych, administracyjnych lub stanowisk z zakresu superwizji. Doświadczeni nauczyciele mogą też pracować jako mentorzy młodszych pracowników oraz pracować dodatkowo w innych szkołach o charakterze technicznym. W Serbii i Chorwacji ustanowiono natomiast w szkołach stanowiska do obsługi kontaktów z pracodawcami, związkami zawodowymi i organizacjami branżowymi. MOP wskazuje także na możliwości kariery nauczycieli zawodu w programach szkoleniowych, dokształcających i przygotowujących do pracy w szkole, w tym w centrach dokształcających nauczycieli zawodu, które dla przykładu istnieją w Niemczech. Propozycją kariery może być praca w ministerstwach do spraw edukacji i pracy oraz ich agencjach, która polega na planowaniu polityk publicznych, programów nauczania oraz nadzorze pedagogicznym. Kariery nauczycieli zawodu mogą być też ukierunkowane na pracę w szkołach wyższych w zakresie badań i rozwoju technologii, w tym w charakterze konsultantów branżowych.

Przykładem zmian modelu kariery nauczyciela może być też koncepcja przyjęta na Litwie. K. Pukelis I R. Lauzackas opisując standard kwalifikacji nauczycieli i instruktorów zawodu wskazują, iż jego celem jest ujednolicenie planowania, wdrażania i oceny pracy[66]. Obejmuje on pięć wymiarów: rozwój kompetencji personelu; planowanie kompetencji

---

[65] *Teachers and trainers for the future. Technical and vocational education and training in a changing world*, ILO, Geneva 2010, s. 36.

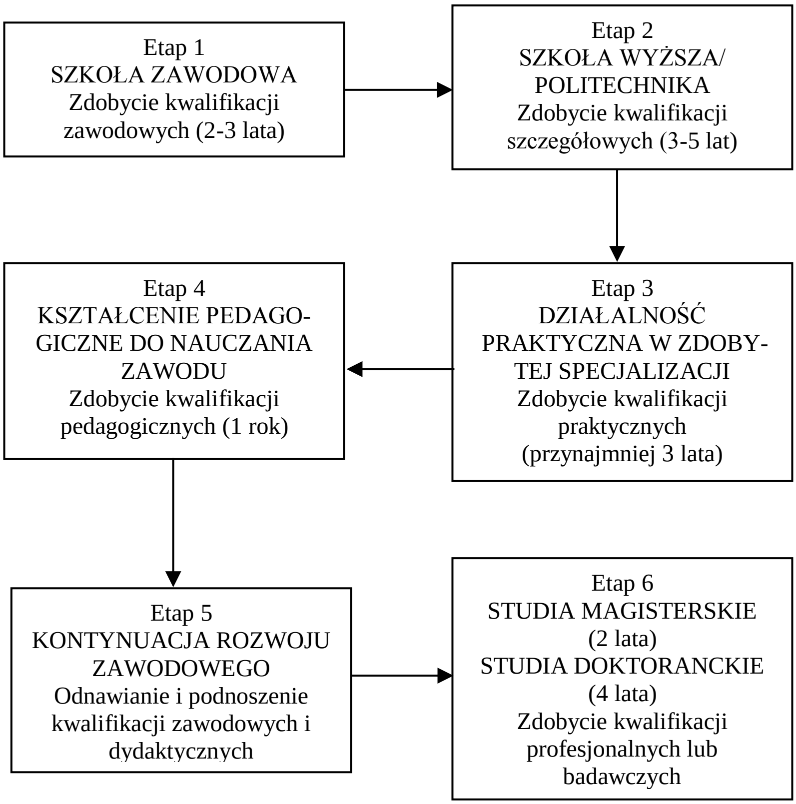
[66] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, *op. cit.*, s. 115-116.

programowych i nauczania; kompetencje tworzenia programów nauczania; kompetencje w zakresie poruszania się w systemie szkolnym; rozwój przedmiotów zawodowych. Ponadto przyjęto etapy kariery w zawodzie oraz wskazano możliwość występowania w systemie ról wykładowców, tutorów, mentorów oraz studentów kierunków technicznych, którzy w trakcie swojej edukacji prowadzą też zajęcia w szkołach zawodowych[67]. Model ten zakłada, że kluczowe w kształceniu zawodowym są doświadczenia nauczających, a nie jedynie ich formalna edukacja. W rezultacie możliwe jest kształtowanie kompetencji strategicznych i innowacyjnych oraz zaspokajanie potrzeb szkół i nauczycieli[68].

Z badań prowadzonych w Australii wynika natomiast, że możliwe jest także inne kształtowanie systemu kariery nauczycieli zawodu[69]. Zauważono bowiem, że wiele osób przechodzi z biznesu do pracy w szkołach zawodowych na późniejszych etapach kariery, w wieku średnim lub starszym, ze względu na: (1) wiek lub przeżycie wypadku w pracy, brak pełnej sprawności do jej wykonywania; (2) chęć pracy bardziej społecznej, publicznej, ofiarowania czegoś od siebie społeczeństwu; (3) zwiększenie równowagi pracy i życia osobistego w swojej karierze; (4) chęć zdobycia nowych doświadczeń, zmiany zawodu, chęć opóźnienia przejścia na emeryturę. Wstępowaniu w karierę nauczyciela często towarzyszy wpierw praca dorywcza w charakterze instruktora lub trenera, a następnie staranie się o podjęcie takiej pracy na stałe.

[67] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, *op. cit.*, s. 128-133.
[68] *Ibidem*, s. 130-132.
[69] *Vocational education and training workforce*, *op. cit.*, s. 46.

Schemat 5. Standard kariery zawodowej nauczycieli szkolnictwa zawodowego na Litwie (od 2002 roku)



Źródło: K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, [w:] F. Bünning (ed.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States*, Springer, Dordrecht 2006, s. 131.

W kształtowaniu karier nauczycieli zawodu zasadne jest także uwzględnianie zjawiska, które M. Simons określa mianem „kalejdoskopu możliwości"[70]. Pod pojęciem tym opisuje sytuację współczesnego systemu szkolnictwa zawodowego w którym nie można już mówić o

[70] M. Simons, *The future of the tertiary sector workforce: a kaleidoscope of possibilities?*, *op. cit.*, s. 36-37.

spójnej, jednolitej kategorii pracowników. Postępujące zróżnicowanie ról wiąże się ze świadczeniem odmiennych, choć niekiedy zbliżonych usług edukacyjnych i doradczych w różnego typu organizacjach sektora. W perspektywie historycznej zauważa się, że nauczyciele kształcenia zawodu i w sektorze szkolnictwa wyższego rozwijali się odrębnymi ścieżkami. Współcześnie jednak ich reprezentanci często wchodzą ze sobą w interakcje, podmioty tych systemów zaś coraz częściej muszą ze sobą współpracować. W rezultacie wyróżnić można cztery typy podmiotów nauczania: jednosektorowe gdzie nauczanie dotyczy jednego obszaru tematycznego; dwusektorowe, gdzie przynajmniej 20% uczniów kształconych jest w drugim kierunku; międzysektorowe gdzie łączy się edukację zawodową i wyższą; wielosektorowe gdzie przynajmniej od 3% do 20% uczniów kształconych jest w kierunkach niszowych. W rezultacie pracownicy szkół zawodowych i uczelni wyższych muszą być przygotowani na płynne przechodzenie między nauczanymi kierunkami i między organizacjami.

ROZDZIAŁ 3.
WSPARCIE POPRZEZ TWORZENIE KULTURY ZATRUDNIALNOŚCI

3.1. Zatrudnialność - pojęcie, cechy i relacje z bezpieczeństwem na rynku pracy

Istotnym aspektem wsparcia nauczycieli i instruktorów zawodu zagrożonych bezrobociem może być stymulowanie ich zatrudnialności (ang. *employability*). Pojęcie to zaczęło się upowszechniać w zachodniej literaturze naukowej już w latach 50. XX wieku[1]. Stanowi ono połączenie dwóch zwrotów: *employ* (zatrudniać) i *ability* (zdolność), przez co ogólnie oznacza ono „zdolność znalezienia zatrudnienia".

Koncepcja budowy „kultury zatrudnialności" od 1997 roku stanowi jeden z czterech filarów Europejskiej Strategii Zatrudnienia przyjętej przez kraje członkowskie Unii Europejskiej obok przedsiębiorczości, zdolności adaptacyjnej pracowników i pracodawców oraz równości szans[2]. Zakłada budowanie zatrudnialności jednostek celem zapobiegania długotrwałemu bezrobociu oraz wspierania dostępu do rynku pracy. Obejmuje wskazówki co do szkolenia i budowania umiejętności, zwalczania barier ze względu na wiek oraz oceny systemów podatkowych i zabezpieczenia społecznego. Zarówno w „Strategii Lizbońskiej" na lata 2000-2010, jak i „Europa 2020", zatrudnialność jest postrzegana jako część systemów *flexicurity* (łączenia elastyczności i bezpieczeństwa na rynku pracy) oraz jako warunek wstępny do osiągnięcia celów wzrostu

[1] I. Marzec, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach" 1/2010, s. 129.
[2] *European industrial relations dictionary: Employability*, Eurofound, 30.11.2010, www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm [20.02.2014].

poziomu zatrudnienia w krajach członkowskich. W szczególności obejmuje: poprawę i adaptację ogólnych i zawodowych szkoleń do nowych warunków i form pracy; wdrażanie zasad kształcenia przez całe życie; oraz określenie celów na poszczególnych stopniach edukacji.

Co istotne zatrudnialność nie odnosi się wyłącznie do osób bezrobotnych, ale także do osób poszukujących zatrudnienia i które byłyby skłonne pracować, gdyby uważały, że mają szansę na znalezienie pracy (ang. *discourage workers*)[3]. Tym samym zatrudnialność wskazuje nie tylko na potrzebę kształtowania adekwatnych kwalifikacji do potrzeb rynku pracy, lecz także do czynników i szans stwarzanych jednostkom poszukującym pracy. Istotne jest zatem kształtowanie kwalifikacji lub ich odnowa. W praktyce wspieranie zatrudnialności opierać się powinno nie tylko na dostosowywaniu systemów podatkowych i zabezpieczenia społecznego do potrzeb osób poszukujących pracy, ale także instytucji rynku pracy jak publiczne służby zatrudniania (urzędy pracy) i niepubliczne (komercyjne i pozarządowe agencje zatrudnienia) poprzez wdrażanie aktywnych programów rynku pracy[4].

Wyróżnić można przynajmniej cztery sposoby definiowania zatrudnialności, które mają odmienne implikacje teoretyczne i praktyczne[5]:

- „skuteczność jednostki na rynku pracy", czyli umiejętność dostosowania się do struktury popytu, poszukiwanych kwalifikacji i umiejętności w określonym czasie. Skuteczność to w szczególności znalezienie pracy odpowiedniej w sensie okresu zatrudnienia i wynagrodzenia, czyli przyszłej produktywności i płacy dla pracownika. Nie zwraca się tu uwagi na odpowiedzialność za „tworzenie" zdolności do zatrudnienia;
- „indywidualne promowanie zdolności do zatrudnienia", czyli wykształcenie odpowiedzialności jednostki lub grup zawodowych za swoją przyszłość na rynku pracy. Jest ona rozumiana jako zdolność marketingu skumulowanych kwalifikacji. Zakłada się tu, że jednostka powinna rozwijać ją przez kształcenie ustawiczne, zbieranie informacji o popycie na pracę, akceptowanie i dostosowanie się do procesów deregulacji rynku pracy. Jednostka jest tu w pełni samo-

[3] M. Kabaj, *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Scholar, Warszawa 2004, s. 63.
[4] Por. *Ibidem*, s. 65.
[5] *Ibidem*, s. 65-67.

dzielnie odpowiedzialna za ciągłe utrzymywanie zdolności do zatrudnienia na odpowiednim do potrzeb rynku pracy poziomie. Pracodawcy i rządy są tu zwolnione z odpowiedzialności za: sytuację na rynku pracy, liczbę wolnych miejsc pracy, aktywność przedsiębiorców (tworzących lub likwidujących miejsca pracy) oraz za pomoc publicznych służb zatrudnienia;

- „stworzenie szans aktywizacji jednostek przez programy rynku pracy" - podejście to obecne jest w wytycznych dotyczących zatrudnienia przyjętych przez Komisję Europejską. Zakłada się tu poprawę zdolności do zatrudnienia, jako strategię zapobiegawczą opartą na wczesnej identyfikacji potrzeb indywidualnych ludzi. Władze publiczne mają tu za zadanie stworzenie szansy aktywności bezrobotnej młodzieży w okresie 6 miesięcy, a w ciągu 12 miesięcy innym bezrobotnym w formie szkolenia, stażów, pracy lub innych działań aktywizujących, a także doradztwa zawodowego z myślą o integracji bezrobotnych ze światem pracy;
- „interaktywna zdolność do zatrudnienia" – w tej definicji podkreśla się interaktywne wymiary procesu prowadzącego do zatrudnienia jednostki lub grup zawodowych. Zakłada się, iż w proces zatrudnienia powinni być włączeni wszyscy aktorzy rynku pracy, a nie tylko indywidualne jednostki. Zwiększenie zdolności do zatrudnienia jest tu procesem interaktywnym, którego skuteczność jest zależna od kwalifikacji, umiejętności i aktywności jednostki, ale także od sytuacji na rynku pracy.

W niniejszym raporcie zatrudnialność rozumiana jest w szczególności w ostatnim znaczeniu. Należy bowiem uznać, iż pracownicy systemu kształcenia zawodowego dysponują siecią kontaktów z różnymi interesariuszami szkół obecnymi na poziomie lokalnym i regionalnym. Podmioty te mogą zarówno przyczyniać się do utrzymania ich zdolności do zatrudnienia, jak też do zmian ich ról społecznych i zawodowych, karier i ewentualnego przekwalifikowania na potrzeby zmiany zawodu i przejścia do innego sektora działalności społecznej lub gospodarczej.

Jednocześnie należy zauważyć, iż wskazane definicje właściwie wyłaniały się wraz z postępami badań nad zatrudnialnością. Z przedstawionej przez I. Marzec historii stosowania tej koncepcji można wnioskować, że początkowo, termin ten odnoszono do końca lat 70. XX wieku do

„utrzymania zatrudnienia”[6]. Dopiero w latach 80. i 90. wraz ze wzrostem konkurencji i niestabilności na rynku pracy i jego otoczenia oraz z rozwojem zarządzania zasobami ludzkimi pojęcie to zaczęto łączyć z „dopasowaniem” pracownika do wymagań danej pracy, czyli „przydatności zawodowej” ocenianej w procesach rekrutacji i selekcji oraz dopasowania predyspozycji kandydatów do potrzeb określonych stanowisk pracy. Z drugiej strony odnoszono je do odpowiedzialności i mobilności pracowników oraz elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy w kontekście wzrostu zagrożenia bezrobociem wśród pracowników wielu branż. Te spostrzeżenia prowadziły do poszukiwania koncepcji na rzecz ich wszechstronnego rozwoju zawodowego i podnoszenia zatrudnialności.

Za C.M. van der Heijde i B.I.J.M. van der Heijden można przyjąć pięć wymiarów zatrudnialności[7]. Są to:

- osobista elastyczność (ang. *personal flexibility*), która jest umiejętnością łatwego przechodzenia z jednego stanowiska na inne, z jednej organizacji do innej; zdolnością do łatwego adaptowania się pracownika do zmian na wewnętrznym i zewnętrznym rynku pracy; wymiar ten jest również określany jako zdolność do adaptacji;
- wiedza zawodowa (ang. *occupational expertise*) obejmująca: wiedzę i umiejętności specjalistyczne, ogólną wiedzę poznawczą i rozpoznanie społeczne;
- optymalizacja i antycypacja (ang. *optimization and anticipation*), które dotyczą umiejętności przewidywania przyszłych zmian i indywidualnego przygotowania się do nich oraz dążenia do osiągnięcia możliwie najlepszych rezultatów;
- sens korporacyjny (ang. *corporate sense*), będący swoistym „poczuciem grupowego sensu”, pewnym „zmysłem grupowym”, posiadaniem wyczucia społecznego i poczucia wspólnoty;

[6] I. Marzec, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, *op. cit.*, s. 129.
[7] C.M. van der Heijde, B.I.J.M. van der Heijden, *A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability*, „Human resource management” 3/2006, s. 449-476; [cyt. za:] I. Marzec, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, *op. cit.*, s. 130-131.

- równowaga (ang. *balance*), która jest umiejętnością osiągania kompromisu pomiędzy interesem pracownika, a interesem organizacji w zachodzącym pomiędzy nimi procesie wymiany.

Wyróżnione tu wymiary zatrudnialności obejmują zarówno treści określonej pracy, jak i szerszy kontekst kariery zawodowej realizowanej przez jednostkę oraz wielowymiarowy zbiór kompetencji specjalistycznych i ogólnych[8]. Zatrudnialność ma tu prowadzić nie tylko do pomocy bezrobotnym, sprostania wymaganiom określonego pracodawcy, utrzymania czy zdobycia pracy, lecz przede wszystkim do sukcesu zawodowego zarówno w organizacji, w której pracownik jest obecnie zatrudniony, jak i poza nią.

Istotne są też związki koncepcji zatrudnialności z bezpieczeństwem zatrudnienia. Jak zauważa I. Marzec nie jest to związek oczywisty gdyż na skutek tłumaczenia założeń dokumentów unijnych w Polsce w ramach przyjętego w 2003 roku „Narodowego Planu Rozwoju 2004-2006" zostało pojęcie zatrudnialności zostało w zasadzie ograniczone do aktywnych programów rynku pracy poprzez podwyższanie potencjału kwalifikacyjnego bezrobotnych. Tym samym zmniejszone zostało użycie pojęcia w odniesieniu do osób zagrożonych bezrobociem i poszukujących pracy. Szanse na przywrócenie pełniejszego rozumienia koncepcji zatrudnialności daje upowszechnianie modelu *flexicurity*[9]. Bezpieczeństwo zatrudnienia nie polega w nim na „pewności etatu", lecz na możliwości szybkiego znalezienia pracy. *Flexicurity* obejmuje cztery wymiary: elastyczne i przewidywalne warunki umów zatrudnienia (w tym równoważenie pracy i życia prywatnego), kompleksowe strategie uczenia się przez całe życie, skuteczną i aktywną politykę rynku pracy oraz nowoczesne systemy zabezpieczenia społecznego. Zatrudnialność jest tu jedną z kompetencji, która ma być przekazywana ludziom podczas udzielanego instytucjonalnie wsparcia i która ma umożliwiać rozwój kariery i ułatwiać znalezienie nowej pracy. Zatrudnialność może być przekazywana w każdym wymiarze flexicurity, jako pewnego rodzaju „nowe zabezpieczenie" dla pracowników, mechanizm pozwalający na szybkie znalezienie pracy w przypadku utraty dotychczasowego zatrudnienia. Kształtowanie zatrudnialności ma pozwalać na m.in. świadomie kształtowanie postawy i zachowań przez ludzi tak, aby optymalizować sytua-

[8] *Ibidem*, s. 131.
[9] *Ibidem*, s. 132-134.

cje i zwiększać swoje szanse zatrudnienia i sukcesu zawodowego; postrzeganie sytuacji utraty pracy nie jako zawodowego niepowodzenia, lecz raczej jako szansę na zmiany i dalszy rozwój zawodowy; proaktywną orientację jednostki w sytuacji zagrożenia; zdolność do pełnienia różnorodnych ról zawodowych na zewnętrznym i wewnętrznym rynku pracy organizacji; budowę społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw, administracji i organizacji pozarządowych, podkreślanie iż kapitał ludzki stanowi najwyższą wartość istotną dla działalności tych podmiotów[10].

3.2. Kształcenie przez całe życie i tworzenie równowagi praca-życie nauczycieli i instruktorów szkół zawodowych

3.2.1. Wsparcie rozwoju i doskonalenie zawodowe nauczycieli zawodu

Jak wykazano budowa zatrudnialności pracowników wiąże się bezpośrednio z uczestnictwem w programach kształcenia ustawicznego oraz z kształtowaniem warunków równowagi pracy i życia pracowników. Od pracowników systemu kształcenia wymaga się stałego doskonalenia swoich kwalifikacji, co znajduje odzwierciedlenie w systemie awansu zawodowego. W tym raporcie zakłada się, iż proces dokształcania samych nauczycieli i instruktorów zawodu powinien być także osadzony w kontekście ewentualnych zmian w karierze zawodowej, w tym przygotowania do zmiany zawodu lub sektora zatrudnienia w przypadku zagrożenia bezrobociem.

Kwalifikacje nauczycieli i instruktorów zawodu są kluczowe dla sukcesów edukacyjnych w sektorze szkolnictwa zawodowego. Z tego względu jedną z metod poprawy jego jakości jest stałe szkolenie samych nauczycieli i instruktorów. Z analiz P. Grollmanna wynika, iż można wyróżnić przynajmniej cztery modele doskonalenia ich kwalifikacji[11]. W pierwszym przypadku w krajach takich jak Wielka Brytania i Dania dokształcanie jest ukierunkowane głównie na metodologię prowadzenia

[10] *Ibidem*, s. 134-136.
[11] P. Grollmann, *Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective*, *op. cit.*, s. 1187-1190.

zajęć szkolnych i kursów. Drugi model to dodatkowe sekwencyjne kształcenie i zdobywanie stopni kwalifikacyjnych w sektorze edukacji z danej dziedziny. Stopnie są różne dla poszczególnych krajów. Model ten najpełniej reprezentują Stany Zjednoczone i Turcja. Trzeci model to równoległe kształcenie z danej dziedziny technicznej i zdobywanie kompetencji edukacyjnych w ramach nauczania do stopnia licencjatu lub magisterium. Nauczanie dyscypliny często odbywa się tu w ramach prowadzenia firmy lub pracy nad stopniem nauk technicznych. Ostatni model właściwy jest dla krajów takich jak Norwegia, Niemcy i częściowo dla Chin oraz zalecany jako standard przez Międzynarodową Organizację Pracy. Zakłada pełną integrację dziedzin kształcenia zawodowego i kompetencji niezbędnych na potrzeby kształcenia tych dyscyplin. Zakłada jednoczesną pracę i naukę w danym sektorze gospodarki. Zaryzykować można twierdzenie, iż model przyjęty w Polsce jest zbliżony do drugiej kategorii i pod wpływem przyjętych reform będzie ewoluował do ostatniej. Oznacza to zwiększenie współpracy szkolnictwa zawodowego z przedsiębiorcami oraz kształcenie ustawiczne nauczycieli i instruktorów zawodu. Ponadto zakłada się, że czwarty model choć najsilniej łączy rynek i naukę to nie jest wolny od wad. Celem ich usuwania zaleca się na wzór niemiecki tworzenie „klastrów zawodowych", obejmujących dany sektor gospodarki, jako sieci uczelni wyższych celem dalszej edukacji nauczycieli zawodu.

Na podstawie powyższego P. Grollmann proponuje wyróżnienie dwóch głównych form profesjonalizacji nauczycieli zawodu[12]. Pierwsza forma może obejmować kształcenie oparte na wskaźnikach, które opiera się głównie na klasycznych teoriach zawodów i kryteriach ich opisu. Druga forma zakłada profesjonalizację ukierunkowaną na aktualne i przyszłe wyzwania w pracy nauczycieli zawodu. Podejście wskaźnikowe cechuje Niemcy i specjalistyczne college w Stanach Zjednoczonych, zaś ugruntowane Danię i szkoły wyższe w Stanach Zjednoczonych. Pierwsze podejście zawodzi wysokim poziomem biurokratyzacji i sztywnością procedur, drugie choć umożliwia innowacyjność i elastyczność zawodzi stabilnością generowania wiedzy na potrzeby kształcenia nauczycieli zawodu. Wysoki poziom połączenia tych podejść nie został zdaniem badacza osiągnięty jeszcze w żadnym kraju.

---

[12] *Ibidem*, s. 1198.

W raporcie OECD o zwiększaniu jakości pracy nauczycieli stwierdza się, że stałe dokształcanie nauczycieli może służyć: poprawie wiedzy i umiejętności jednostek w kontekście najnowszych technik i celów dydaktycznych, umożliwiać wdrażanie zmian na potrzeby awansu zawodowego i obowiązków zawodowych, umożliwiać szkołom wdrażanie nowych strategii rozwoju, wymianę informacji i ekspertyzy pomiędzy nauczycielami, naukowcami i przedsiębiorcami oraz zwiększanie efektywności nauczycieli[13]. Z badań OECD wynika, że główną barierą dokształcania nauczycieli są konflikty czasu ich pracy i czasu szkoleń. W znoszeniu tych barier i osiąganiu powyższych celów służyć powinno przede wszystkim integrowanie codziennej pracy nauczycieli i otoczenia edukacyjnego poprzez: (1) strukturyzowanie programów wspierania nauczycieli, wdrażanie programów superwizji wdrażających młodych nauczycieli do zawodu, mentoringu od starszych kolegów; (2) bieżące dokształcanie, praktykę i informacje zwrotne oparte na odpowiednim czasie trwania zajęć, uzupełnione o dodatkowe informacje, które mogą być przeniesione do nauczania uczniów; (3) połączenie potrzeb edukacyjnych nauczycieli z celami rozwoju szkoły oraz ewaluacją procedur szkoleniowych; (4) interdyscyplinarność grup nauczycieli oraz podział na grupy w zależności od zapotrzebowania na czas do zdobycia wiedzy i umiejętności, pracę w mniejszych grupach[14].

W tym miejscu zasadne jest wskazanie jakie typy wsparcia mogą być oferowanie nauczycielom zawodu. Za J. Szempruch można wskazać kilka sposobów określania wsparcia nauczyciela w rozwoju[15]. Są to:

- podejście pragmatyczne – pomoc dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresogennych;
- podejście behawioralne lub procesualne – zachowania pomocowe lub zaspokajanie potrzeb w trudnych sytuacjach przez osoby znaczące i grupy odniesienia;
- ujęcie strukturalne – istnienie i dostępność pomocy innych poprzez więzi, kontakty społeczne i działalność pomocową wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji, sieci współpracujących ze sobą nauczycieli. Zalecane jest przede wszystkim wsparcie ze strony ro-

[13] *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World, op. cit.*, s. 18.
[14] *Ibidem*, s. 19.
[15] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne, op. cit.*, s. 180-181.

dziny, współpracowników i przełożonych, które jest uznawane przez badaczy za najskuteczniejsze;

- ujęcie funkcjonalnie – rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez uczestnika lub uczestników w sytuacji problemowej. W interakcji tej dochodzi do przekazywania lub wymiany emocji, informacji, narzędzi działania i dóbr materialnych. Jest to: wsparcie emocjonalne (empatia, troska, pomoc); informacyjne (wskazówki, rady, określenie zasobów i skorzystanie z nich, praca nad rozwiązaniem problemu, planowanie działań); instrumentalne (dostrzeganie i docenianie starań, pomocy nieoceniającej, informacji zwrotnej, praktycznych porad); rzeczowe (materialne, naprawa popsutego sprzętu, uśnięcie awarii). W zawodzie nauczyciela występują zazwyczaj trzy pierwsze rodzaje pomocy.

Wsparcie ma na celu rozwiązywanie problemów i rozwój zawodowy nauczyciela. Jego program powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb i uwzględniać jednostkowe przyczyny słabej skuteczności zawodowej. Rozpoznanie potrzeby wsparcia może obejmować samopoznanie, rozpoznanie formalne (np. przez doradcę metodycznego, opiekuna stażu) i rozpoznanie nieformalne (np. komentarze uczniów, innych nauczycieli, zachowania dyscyplinujące uczniów na zajęciach, nieporządek w materiałach)[16]. Zaleca się by wsparcie było udzielane w koordynacji przez takie osoby i podmioty jak: lider Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli, dyrektor szkoły, pedagog szkolny, doradcy metodyczni, psycholog szkolny, specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej, inni nauczyciele w szkole, opiekun stażu. Proces wspierania powinien obejmować kolejno: rozmowę wstępną, obserwacje lekcji, początkowy plan wsparcia, kontrolę postępów i plan dodatkowego wsparcia, kontrolę postępów i dalsze działania samodzielne, formalne lub nieformalne skierowanie do instytucji wspomagającej.

Należy zaznaczyć, iż szczególnie istotną rolę we wprowadzaniu rozwiązań na rzecz wsparcia nauczycieli w rozwoju odgrywa dyrektor szkoły[17]. Może on może wdrażać takie rozwiązania jak:

- zapoznanie nauczycieli w sposób przemyślany i skuteczny z normami prawnymi oraz interpretacją tych norm (zebranie rady pedagogicznej, analiza aktów prawnych w małych grupach, spotkanie in-

[16] *Ibidem,* s. 182-183.
[17] *Ibidem,* s. 185-187.

formacyjne z ekspertem zewnętrznym, e-learning wewnątrzszkolny, korzystanie z zasobów platform edukacyjnych, warsztaty z zakresu praktycznego zastosowania znowelizowanego prawa itp.);

- zainicjowanie ogólnoszkolnej merytorycznej dyskusji o jakości rozwiązań stosowanych dotychczas w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły oraz o zakresie zmian;
- wprowadzenie wdrażanych zmian w przepisach prawa wewnątrzszkolnego (statut, zarządzenia dyrektora, procedury, programy nauczania, wymagania edukacyjne, wewnątrzszkolne ocenianie, szkolny program wychowania, program profilaktyki itp.) stanowiących czytelny i zrozumiały komunikat dla nauczycieli, pracowników szkoły, rodziców i uczniów;
- tworzenie kultury dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, wątpliwościami, obawami, trudnościami oraz tworzenie warunków umożliwiających zbiorowe rozwiązywanie problemów;
- tworzenie warunków do doskonalenia nauczycieli i specjalistów w okresie zmiany;
- organizowanie przestrzeni do realizacji funkcji i zadań nauczycieli (pomieszczenia na spotkania zespołu, przyjazne miejsce na rozmowy rodziców i uczniów z nauczycielami i specjalistami, dobrze wyposażone pracownie, sale, gabinety zajęciowe itp.), wyczulenie nauczycieli na właściwą organizację przestrzeni w klasie i poza nią;
- wzbogacenie szkoły w pomoce dydaktyczne odpowiednie do potrzeb zgłaszanych przez nauczycieli oraz zdiagnozowanych problemów i potrzeb uczniów;
- wzbogacenie księgozbioru szkolnego o publikacje ujmujące stan najnowszej wiedzy naukowej z ważnych dziedzin, przygotowanie wyboru lektur do samokształcenia i ciekawych artykułów z prasy specjalistycznej, podanie ważnych adresów internetowych źródeł informacji, umożliwienie bieżącego wglądu do pełnych tekstów aktów prawnych;
- gromadzenie i popularyzowanie własnych, autorskich przykładów dobrych praktyk (ciekawych i skutecznych rozwiązań metodycznych, wychowawczych, opiekuńczych, organizacyjnych);
- tworzenie warunków do integracji nauczycieli i specjalistów wokół zadań zawodowych;

- przemyślane, zgodne z wiedzą o procesach grupowych budowanie zespołów zadaniowych tak, aby potencjał ich członków synergicznie wpływał na moc sprawczą zespołu.

Wdrażanie powyższych rozwiązań lub ich zaniechanie przez dyrektora szkoły może istotnie stymulować lub hamować rozwój zawodowy nauczycieli.

Wiele instrumentów wsparcia rozwoju nauczycieli znajduje się też w dyspozycji doradców metodycznych zatrudnionych w publicznych placówkach doskonalenia nauczycieli[18]. Oferowana przez nich pomoc dotyczy wiedzy i umiejętności: przedmiotowych, metodycznych, psychologiczno-pedagogicznych i organizacyjnych. Obejmuje m.in.:

- szkolenia dla nauczycieli i kadry kierowniczej w postaci kursów (doskonalących i kwalifikacyjnych), konferencji, seminariów, warsztatów, form cyklicznych (kluby, akademie, fora dyskusyjne, grupy wsparcia);
- szkolenia dla rad pedagogicznych;
- konsultacje indywidualne i zbiorowe (osobiste, telefoniczne, za pomocą e-maili);
- upowszechnianie informacji na temat dostępnych form pomocy, przykładów dobrej praktyki, innowacji pedagogicznych i organizacyjnych;
- publikowanie materiałów dydaktycznych i metodycznych;
- wspieranie samokształcenia poprzez lekturę lub obserwację, na przykład lekcji pokazowych (otwartych i koleżeńskich) oraz udzielanie instruktażu metodycznego;
- upowszechnianie informacji na temat projektów krajowych i międzynarodowych, wizyt studyjnych i kursów prowadzonych za granicą oraz włączanie do udziału w nich;
- e-learning.

Poza wskazanymi osobami istotną pomoc w rozwoju nauczycieli świadczą przede wszystkim konsultanci z placówek niepublicznych, niezależni konsultanci, szkoły wyższe, wydawnictwa, instytucje kultury, biblioteki, organizacje pozarządowe, stowarzyszenia nauczycieli i kadry kierowniczej oświaty. Podmioty te realizują zwykle tylko wybrane formy pomocy, przede wszystkim kursy.

[18] *Ibidem*, s. 185-187.

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI
UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ SPOŁECZNY
Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

W węższym rozumieniu za wsparcie nauczycieli w rozwoju można uznać doskonalenie zawodowe rozumiane głównie jako ich celowe, planowane i ciągłe kształcenie ustawiczne ukierunkowane na podwyższanie i modyfikację kompetencji i kwalifikacji niezbędnych do spełniania zadań zawodowych[19]. Jest to przede wszystkim: pomoc w adaptacji zawodowej, aktualizowaniu wiedzy pedagogicznej, pomoc w rozszerzaniu lub zmianie specjalizacji, organizowanie form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego. Doskonalenie zawodowe ma funkcję: (1) wyrównawczą, która polega na uzupełnianiu wykształcenia do poziomu wymaganego w wykonywanym zawodzie i osiąganiu pełnych kwalifikacji poprzez dokształcanie się; (2) wdrożeniową, która dotyczy nabywania wiadomości i umiejętności praktycznych w trakcie wykonywania pracy; (3) renowacyjną - unowocześniania wiedzy i sprawności pracownika w związku z postępem w danej dziedzinie; (4) integracyjną - obejmującą działania integrujące pracowników realizujących określone zadania w szkole, w tym tworzenie „organizacji uczącej się" i współpracy z podmiotami z otoczenia szkoły.

G. Attwell wskazuje na jedenaście kierunków zmian w programach doskonalenia nauczycieli zawodu[20]. Mianowicie: (1) wzrost udziału nauczycieli w edukacji technicznej i rozwoju naukowym; (2) udział w rozwoju technologii przyjaznych dla człowieka; (3) udział w generowaniu i kształceniu w zakresie innowacji społecznych i przedsiębiorczości; (4) stymulowanie do wdrażania wiedzy i umiejętności w miejscu zatrudnienia; (5) zdobywanie szerokiej bazy wiedzy i doświadczeń z zakresu edukacji podstawowej, ustawicznej i ich planowania; (6) łączenie wiedzy z różnych dyscyplin nauk technicznych w programach nauczania; (7) zwracanie uwagi na konwergencję umiejętności i mobilność pracowników; (8) prowadzenie badań w swoim obszarze kształcenia i wymiana doświadczeń w kraju i zagranicą; (9) budowanie powiązań z biznesem, rzemiosłem i innymi podmiotami rynku pracy; (10) podkreślanie całościowego podejścia do uczniów, ich potrzeb i łączenia ich z uwarunkowaniami zawodów i regionów; (11) kształcenie nauczycieli zawodu poprzez praktykę i wymianę międzynarodową.

[19] *Ibidem*, s. 161-162.
[20] G. Attwell, *New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education, op. cit.*, s. 263-264.

KAPITAŁ LUDZKI NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI
UNIA EUROPEJSKA EUROPEJSKI FUNDUSZ SPOŁECZNY
Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Według podręcznika zarządzania zasobami ludzkimi nauczycieli wydanego przez Międzynarodową Organizację Pracy (MOP) doskonalenie zawodowe powinno spełniać trzy kryteria[21]. Są to: (1) podkreślanie odpowiedzialności i demonstrowanie kwalifikacji nauczycieli na zewnątrz szkoły, budowa wizerunku nauczycieli jako profesjonalistów i zwiększanie jakości edukacji; (2) odpowiadanie na potrzeby wsparcia i motywowania nauczycieli; (3) spełnianie warunków doskonalenia negocjowanych z przedstawicielami związków zawodowych nauczycieli. MOP wyróżnia następujące formy doskonalenia: warsztaty i szkolenia, budowa grup „mistrzów w nauczaniu", klastry nauczycielskie, konsultanci zewnętrzni, wizyty wzajemne i sieci szkół, wymiana międzynarodowa[22]. MOP w przypadku szkolnictwa zawodowego wspiera w szczególności doskonalenie wewnątrzszkolne, współpracę szkół z przedsiębiorcami oraz centralnymi lub regionalnymi agencjami specjalizującymi się w szkoleniach dla nauczycieli i instruktorów zawodu[23].

Wśród form doskonalenia zawodowego nauczycieli znajdują się głównie: wspieranie ich adaptacji zawodowej, doradztwo metodyczne, samokształcenie, studia podyplomowe, dokształcanie w placówce doskonalenia oraz kształcenie na odległość[24]. Coraz częściej wykorzystuje się też formy oparte na zespołowym uczeniu się nauczycieli takie jak np. wzajemna obserwacja, badania w działaniu, wspólne projekty lub warsztaty, dobre praktyki, benchmarking, „krytyczny przyjaciel", dyskusje profesjonalne i wizyty studyjne.

Inną typologię form doskonalenia zawodowego nauczycieli proponuje M. Rzepa[25]. Mogą to być formy z dominacją:

- zajęć praktycznych: staż nauczycielski, „lekcje koleżeńskie", staż w ramach programów europejskich adresowanych do nauczycieli oraz wolontariat;

[21] *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, *op. cit.*, s. 223.
[22] *Ibidem*, s. 248.
[23] Zob. *Teachers and trainers for the future. Technical and vocational education and training in a changing world*, *op. cit.*, s. 25-27.
[24] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, *op. cit.*, s. 162, 167-168.
[25] M. Rzepa, *Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Edukacja ustawiczna dorosłych" 4/2009, s. 34-35, 44.

- słowa żywego: szkolenie, studia podyplomowe, kurs kwalifikacyjny, kurs doskonalący, studia II stopnia, poradnictwo zawodowe, wykład otwarty;
- działań animacyjnych: konferencja nauczycielska, narada, konferencja naukowa, seminarium;
- formy wystawiennicze: ekspozycje książek, dokumentów, okazów naturalnych;
- samokształcenie: indywidualne, zbiorowe.

Bardziej rozbudowaną typologię rodzajów wsparcia ukierunkowanych na dokształcanie nauczycieli i instruktorów kształcenia zawodowego opracował australijski ośrodek badawczy NCVER[26]. Pierwszą grupę stanowi wsparcie indywidualne poprzez:

- mentoring;
- coaching;
- terminowe i konstruktywne informacje zwrotne;
- linie pierwszej pomocy;
- wsparcie wzajemne;
- superwizję doraźną;
- comiesięczne sesje superwizyjne;
- uczenie oparte na pracy.

Druga kategoria to wsparcie grup:

- wsparcie przez wyspecjalizowanych pracowników i/lub centra kształcenia;
- bogaty program wdrażający (nauczanie i uczenie się);
- praca w zespołach;
- profesjonalny networking, budowa i wymiana kontaktów społecznych;
- spotkania pracowników z komponentem profesjonalnej wymiany wiedzy;
- zespoły edukacji w działaniu;
- dyskusja i wymiana personelu;
- specjalne grupy zainteresowań/wspólnoty uczenia się;

[26] R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, *op. cit.*, s. 56.

- zespoły robocze składające się doświadczonych i nowych pracowników;
- grupy badawcze;
- współpraca pracowników szkół.

Ostatnia kategoria obejmuje wsparcie instytucji:

- innowacyjne plany wsparcia;
- negocjowanie warunków wsparcia;
- podkreślanie zrozumienia i zaangażowanie, a nie zgodności;
- afirmacja/uznanie tego, co zostało osiągnięte;
- wsparcie online;
- planowanie karier;
- budowa grup doradczych/konsultacyjnych/referencyjnych.

Uzupełnieniem tej typologii może być opinia C. Day'a, który za kluczowe w zarządzaniu doskonaleniem zawodowym nauczycieli uznaje właśnie zrównoważenie indywidualnych potrzeb nauczycieli i potrzeb systemu kształcenia[27]. Takie podejście przy wsparciu szkoły, systemu szkolnictwa wyższego i innych podmiotów może zapewnić wysoką efektywność doskonalenia zawodowego.

Zasadne jest też wskazanie barier jakie mają miejsce w rozwoju zawodowym nauczycieli[28]. Są to przeważnie izolacja oraz brak możliwości obserwacji swoich kolegów w klasach i uczenia się od siebie nawzajem. W celu likwidacji tych przeszkód zaleca się:

- szkolne wsparcie indywidualnych nauczycieli;
- zaangażowanie w obserwację i wymianę doświadczeń dotyczących metod nauczania stosowanych przez innych nauczycieli;
- wspieranie rozwoju nauczyciela przez zewnętrznych konsultantów;
- zachęcanie uczniów do wzięcia odpowiedzialności za proces uczenia się;
- zwiększenie podmiotowości nauczycieli;
- zaangażowanie uczniów, rodziców i nauczycieli w tworzenie regulaminu szkoły;
- tworzenie nauczycielskich doraźnych grup zadaniowych;
- objęcie przez poszczególnych nauczycieli kluczowych funkcji w zapoczątkowaniu zmian i wspieraniu doskonalenia pracy;

[27] C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, *op. cit.*, s. 196-199.
[28] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, *op. cit.*, s. 160.

- współpraca wewnątrzszkolna i międzyszkolna nauczycieli;
- tworzenie wizji sukcesu i utrzymanie odpowiedniego tempa pracy;
- planowanie zespołowe.

W praktyce rozwiązania te mogą być różnie łączone i wzajemnie uzupełniane celem wywołania efektów synergii.

O kierunkach doskonalenia nauczycieli szkolnictwa zawodowego informują ogólnopolskie reprezentatywne badania przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2010-2011[29]. W przypadku podnoszenia umiejętności pedagogicznych i psychologicznych nauczycieli zawodu do najpopularniejszych form wsparcia nauczycieli oferowanych przez szkoły należą: organizowanie szkoleń/kursów wewnętrznych (88%), wyszukiwanie ofert kursów/szkoleń i przedstawianie ich nauczycielom (83%), częściowe finansowanie szkoleń/kursów (83%), zbieranie i udostępnianie materiałów dydaktycznych, szkoleniowych (81%), udostępnianie sprzętu placówki do nauki (72%), wystawianie skierowań na szkolenia/kursy, o ile są wymagane (70%), organizowanie szkoleń/kursów dla nauczycieli na zewnątrz (66%), udzielanie urlopów szkoleniowych (47%) i całkowite finansowanie szkoleń/kursów (43%). Formami wsparcia, najrzadziej udzielanymi przez szkoły są te, które bezpośrednio wiążą się z kosztami.

Do form z których najczęściej korzystali nauczyciele należą natomiast: szkolenia Rad Pedagogicznych (93%), konferencje (91%), warsztaty (84%), kursy kwalifikujące (64%), seminaria (60%), wykłady (59%), studia podyplomowe/MBA (58%), kursy komputerowe (44%), studia II stopnia (31%), kursy językowe (29%). Relatywnie najniższą popularnością cieszą się te formy kształcenia, które stanowią wąskie uzupełnienie kompetencji zawodowych bądź służą podniesieniu poziomu wykształcenia. Jednocześnie z badań jakościowych wynika, że wśród nauczycieli obserwuje się bariery w postaci niechęci, a nawet oporu wobec podnoszenia swoich kompetencji co dotyczy głównie starszych pracowników.

Jednocześnie za niepokojące uznaje się, że szkoły na ogół nie angażują się w podnoszenie kwalifikacji związanych z praktyczną nauką zawodu. Zakres doskonalenia instruktorów praktycznej nauki zawodu

[29] *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, *op. cit.*, s. 114-126.

dotyczy przede wszystkim kolejno: dydaktyki kształcenia zawodowego i wykorzystania standardów wymagań egzaminacyjnych (55%), realizacji podstawy programowej (44%), zagadnień pedagogicznych (41%), korzystania ze środków dydaktycznych (37%), tworzenia przedmiotowego systemu oceniania (35%), planowania pracy nauczyciela (33%), pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (32%), budowania programu nauczania zgodnego z podstawą programową (29%), zagadnień psychologicznych (25%). Ponadto współpraca z pracodawcami, której efektem byłoby doskonalenie zawodowe, nie jest zjawiskiem powszechnym. Ma miejsce w przypadku około 20% szkół i 30% centrów kształcenia praktycznego gdzie pracodawcy stwarzają nauczycielom możliwość doskonalenia w przedsiębiorstwach. Jednocześnie zauważa się, że barierą może być też niewiedza szkół i nauczycieli o projektach, które umożliwiają odbywanie staży w firmach.

Warto w tym miejscu przytoczyć wybrane wyniki badań z pilotażowego wdrażania programów doskonalenia zawodowego dla instruktorów i nauczycieli w przedsiębiorstwach przeprowadzane w ramach projektu „Doskonały praktyk" w 2012 roku[30]. Ogólnie zgodzono się co do tego, iż praktyki nauczycielskie są szansą na poszerzenie współpracy między szkołą, a przedsiębiorstwem pod warunkiem opracowania zasad regulujących tę współpracę. Jednocześnie przedstawiciele szkół i przedsiębiorstw wskazali na takie bariery jak: odpowiedni dobór terminu praktyk dla nauczycieli; doprecyzowanie zadań dla praktykantów - w zależności od branży; zwiększenie wpływu odbiorców programu na jego kształt (np. godziny i tematykę zajęć warsztatowych, zadania przewidziane w programie); podkreślanie stronom programu korzyści, jakie płyną z zaangażowania i współpracy. Praktyki powinny trwać od 40 do 90 godzin, minimum 2 lub 3 tygodnie, niekoniecznie w wakacje lub powinny być rozłożone na cały rok. W momencie oddelegowania danego nauczyciela na praktyki w innym czasie niż wakacje, szkoła powinna zorganizować płatne zastępstwo. Organizatorzy programu doskonalenia zawodowego powinni przed praktykami dowiedzieć się od przedsiębiorców, w jakim czasie organizacje mogą przyjąć praktykantów. Podkreślano też rezygnację z tych zadań, które trudno zrealizować z powodu poufności da-

[30] E.K. Organiściak, D. Świech, A. Zydorczyk, *Doskonały praktyk - wdrożenie programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2012, s. 44-45, 76-81.

nych posiadanych przez przedsiębiorstwo. Zalecano zapoznawanie się praktykantów z fachową terminologią branżową oraz publikacjami z danej branży - listę takich publikacji praktykanci powinni otrzymywać wraz z programem doskonalenia zawodowego. Program powinien też określać dodatkowe działania zalecane przez opiekuna praktyk jak np. wyjazdy służbowe, konferencje, wizyty w innych firmach z danej branży. Zaleca się też m.in. zapewnienie nauczycielom możliwości wymiany doświadczeń, podjęcia dyskusji na tematy zawodowe, poznania oczekiwań pracodawców; przydzielenie do opieki nad praktykantami kilku opiekunów praktyk - pracowników danego przedsiębiorstwa z różnych działów lub zajmujących różne stanowiska; włączenie w tworzenie i wdrażanie programów doskonalenia zawodowego władz lokalnych.

Przywoływane badania pozwalają twierdzić, iż promocja przez całe życie wśród pracowników szkolnictwa zawodowego jest istotnym i złożonym wyzwaniem. W oparciu o analizy R. Pawlaka można wskazać jeszcze trzy przesłanki wzmacniające tą potrzebę[31]: (1) szybkie tempo zmian dokonujących się we współczesnym świecie; (2) potrzeba wspierania innowacji edukacyjnych, podnoszących kwalifikacje kadry poprzez wprowadzanie nowych metod i zachęt do tradycyjnego systemu edukacji np. lokalnych centrów współpracy oferujących nauczycielom i dyrektorom możliwość spotkań, wspólnej pracy i poszukiwania nowych rozwiązań lub rozwijanie umiejętności przywódczych dyrektorów szkół poprzez tworzenie sieci współpracy pomiędzy nimi, pozwalającej na wzajemne uczenie się, wymianę doświadczeń i lepsze zrozumienie problemów szkolnych; (3) starzenie się kadry nauczycielskiej, a w związku z tym potrzeba dodatkowego podnoszenia kwalifikacji, wiedzy i motywacji

Rozwiązaniem, które może przyczynić się do promowania kształcenia przez całe życie wśród nauczycieli jest ustanowienie profili kompetencji oraz standardów kwalifikacji[32]. Nie odpowiadają one szczegółowym programom kształcenia, a raczej wykazom pożądanych umiejętno-

[31] R. Pawlak, *Dylematy polityki edukacyjnej wobec nauczycieli*, „Polityka Społeczna” 10/2005, s. 10.

[32] *Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3. Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela, Warszawa 2004, s. 19-21.

ści, które powinny zawierać kompetencje i postawy, do których nauczyciele będą odwoływać się w przyszłej pracy z uczniami. Rozwiązania takie wprowadzono w Szkocji i Rumunii gdzie przyjęte modele obejmują cele kształcenia i doskonalenia w jednolitej i spójnej strategii rozwoju kompetencji. Kolejnym rozwiązaniem może być łączenie placówek lub ich ściślejsza współpraca. Odnosi się to do placówek, które korzystają z tych samych pomieszczeń oraz sytuacji kiedy przyszli i już pracujący nauczyciele są od siebie oddzieleni. W takiej sytuacji możliwe jest wprowadzenie doskonalenia wewnątrz samej placówki szkolnej. Innowacje takie wprowadzono w Austrii i krajach związkowych Niemiec gdzie ośrodki kształcenia nauczycieli są tworzone w obrębie uniwersytetów celem podtrzymywania ich kontaktów z uczelniami odpowiedzialnymi za kształcenie i placówkami doskonalenia. W Szwecji ci sami wykładowcy pracują jednocześnie w instytucjach kształcących oraz w placówkach doskonalenia celem zapewnienia ciągłości kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Z badań Cedefop wynika, iż w europejskich systemach szkolnictwa zawodowego wdrażane były też dalej idące innowacje z zakresu doskonalenia zawodowego nauczycieli[33]. W większości krajów Unii Europejskiej obserwuje się niską mobilność pracowników systemu edukacji zawodowej. Na Cyprze zdecydowano się wobec tego na wprowadzenie płatnych urlopów na czas wyjazdów na kształcenie zawodowe. W Szwecji zachęca się nauczycieli do podwyższania wykształcenia poprzez wyjazdy na uczelnie zagraniczne. Nauczycieli zawodu zachęca się także do doskonalenia w zakresie prowadzenia zajęć dotyczących przekazywania podstawowych umiejętności czytania i pisania oraz budowania aktywnego obywatelstwa. Zajęcia te mają na celu odpowiadanie na potrzeby integracji społecznej migrantów i mniejszości etnicznych i narodowych. Programy tego typu są dodatkowo wspierane poprzez specjalne strony internetowe i inicjatywy angażujące nauczycieli o zagranicznym lub mniejszościowym pochodzeniu. Takie rozwiązania funkcjonują w Austrii i Rumunii. W Czechach, Słowacji i na Węgrzech utworzono sieci doradztwa zawodowego dla nauczycieli zawodu. Trendem jest też wprowadzanie asystentów nauczania, którzy służą pomocą uczniom, którzy są zagrożeni wykluczeniem społecznym. Rozwiązanie to ma na

[33] *A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10, op. cit.*, s. 58-59.

celu ograniczenie problemów w szkole jakie mogą sprawiać uczniowie ze względu na problemy w rodzinie lub inne problemy socjalne. W Danii natomiast poruszona została debata nad potrzebą wprowadzenia nowych form współpracy pomiędzy nauczycielami, pracownikami socjalnymi, doradcami zawodowymi i konsultantami, którzy mogliby sprawniej dzielić się zadaniami w zakresie pomocy uczniom i odciążać nauczycieli i trenerów zawodu, którzy w swoich obowiązkach mają jeszcze zadania z zakresu administracji, marketingu szkół, zarządzania finansami, wdrażania innowacji i tworzenia środowisk edukacyjnych.

Zdaniem S. Nielsena w świetle trendów międzynarodowych zasadne jest wskazanie czterech wyzwań przed którymi stoi doskonalenie zawodowe nauczycieli[34]. Pierwszym jest niedostatek dydaktyków szkolnictwa zawodowego – osób, które posiadają odpowiednie kwalifikacje do dokształcania nauczycieli zawodu, a nie jedynie powtarzania technik stosowanych w kształceniu ogólnym. Uczelnie wyższe nie wypełniają tej luki ze względu na niedostatek naukowców zajmujących się wąskimi dziedzinami i doświadczenia jako nauczycieli zawodu. Drugie wyzwanie, które będzie się upowszechniać to wzrost skali uczenia się partnerskiego i rozwój społeczności praktyków. Wdrażanie tych rozwiązań okazało się być efektywne ze względu na niskie koszty oraz umożliwianie wymiany doświadczeń między nauczycielami. Trzecie wyzwanie to doskonalenie nauczycieli zawodu jako agentów zmiany. Nauczyciele nie tylko upowszechniają wiedzę, ale też promują zmiany i innowacje, wpływają na modernizację, dostarczają informacji dla twórców polityk publicznych. Z tego względu są istotni dla wprowadzania reform szczególnie w krajach transformacji systemowej w których powinien być prowadzony stały dialog pomiędzy twórcami polityk i aktorami lokalnymi takimi jak nauczyciele zawodu. Ostatnim wyzwaniem jest zmiana ram systemów szkolnictwa zawodowego lub też zmiana obecnych w nim podmiotów. W międzynarodowej debacie zwraca się bowiem uwagę na potrzebę tworzenia wzajemnie uznawalnych standardów i kwalifikacji zawodów. Skupianie się wyłącznie na ogólnych efektach kształcenia uznaje się już za zbyt uproszczone podejście. Rośnie bowiem potrzeba dostosowania kierunków kształcenia do zmian na rynku pracy. W tym

[34] S. Nielsen, *Vocational Education and Training Teacher Training*, [w:] P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010, s. 509-511.

kontekście wyzwaniem jest zmiana ról jakie mają pełnić nauczyciele zawodu i szkoły.

3.2.2. Szanse i bariery poprawy godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli zawodu

Na potrzebę wdrażania rozwiązań na rzecz godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli wyraźnie wskazują reprezentatywne ogólnopolskie badania nad czasem i warunkami ich pracy przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych[35]. Respondentów zapytano o przerwy w wykonywaniu zawodu nauczyciela. Ponad 1/3 nauczycieli miała w swoim życiu zawodowym takie przerwy - najczęściej trwające nie dłużej niż rok lub 1-3 lata (46%) lub mniej niż rok (41%). Marginalna część przerw trwała dłużej 4-5 lat (9%) lub 5-10 lat (4%). Najczęściej wskazywanym powodem przerw był urlop rodzicielski (macierzyński, ojcowski) (60%) i urlop wychowawczy (30%). W dalszej kolejności: utrata pracy i problem ze znalezieniem kolejnej (11%), praca w innym zawodzie (8%), opieka nad dziećmi (7%), opieka nad innymi osobami (1%), przejście na emeryturę (1%) i inne (24%). Ponadto powody przerw były inne ze względu na płeć. W przypadku kobiet był to głównie urlop rodzicielski (66%) i urlop wychowawczy (33%), a następnie utrata pracy i problem ze znalezieniem kolejnej (11%), opieka nad dziećmi (7%), praca w innym zawodzie (5%), opieka nad innymi osobami (1%), przejście na emeryturę (1%) i inne (21%). Z kolei dla mężczyzn powodem przerw była najczęściej praca w innym zawodzie (34%), utrata pracy i problem ze znalezieniem kolejnej (18%), urlop rodzicielski (3%), przejście na rentę (1%) i inne powody (53%).

Przesłanką do kształtowania równowagi pracy i życia zawodowego jest zdaniem A. Smoder inwazja pracy na życie pozazawodowe co wymusza działania mające na celu podniesienie jakości pracy i jej warunków. Są to: zapewnienie możliwości awansu, promowanie zdrowia i dobrego samopoczucia pracowników, podnoszenie kwalifikacji i umiejętności oraz ułatwienie godzenia pracy z życiem pozazawodowym[36]. Działania prewencyjne oraz bezpośrednio odpowiadające na pojawiające

[35] *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, *op. cit.*, s. 34-36.
[36] A. Smoder, *Równowaga praca-życie-wybór czy konieczność?*, „Polityka Społeczna" 4/2010, s. 13.

się problemy przybierają charakter pojedynczych inicjatyw bądź zorganizowanych, usystematyzowanych działań, zwanych programami praca-życie lub *work-life balance*. Programy te obejmują każdą zaproponowaną pracownikowi korzyść lub udogodnienie mające na celu pomoc w znalezieniu równowagi między zobowiązaniami zawodowymi i pozostałymi, które nie są związane z pracą. Pracownik przestaje tu być traktowany jako bezosobowy „zasób" i uzyskuje podmiotową tożsamość w relacji z pracodawcą, która podkreśla jego indywidualne potrzeby oraz dąży do wzajemnego dopasowania celów firmy i zatrudnionego.

Dbanie o realizację celów pozazawodowych pracowników leży w interesie samego pracodawcy, gdyż pracownicy zorientowani jedynie na pracę w perspektywie długoterminowej są nieefektywni i narażeni w większym stopniu na wypalenie zawodowe[37]. Inne podejście – odchodzi od rozumienia równowagi celów do równowagi ról pełnionych w pracy i poza nią - podkreśla się tu, że niespójność wymagań tych ról wpływa na obniżenie satysfakcji w pracy i w życiu. Konflikty te są wywołane bądź przewagą wymagań w pracy nad obowiązkami rodzinnymi lub sytuacją odwrotną. Co istotne - wbrew stereotypowemu postrzeganiu - problemy tego typu nie dotyczą tylko wyłącznie osób posiadających rodziny i zajmujących się wychowywaniem dzieci, ale też pracowników niemających obowiązków rodzinnych oraz opiekuńczych, którzy nie mają czasu wolnego na wypoczynek, życie towarzyskie i rozwój osobisty w postaci realizacji zainteresowań pozazawodowych i wyboru stylu życia. Kształtowanie miejsc pracy przyjaznych pracownikom powinno obejmować: otwartą komunikację w firmie, dostęp do informacji i rzetelność w zarządzaniu zasobami ludzkimi i materialnymi oraz realizacji wizji firmy, godziwe traktowanie przy przyznawaniu nagród, bezstronność przy zatrudnianiu i awansach, wsparcie firmy w rozwoju zawodowym pracowników, docenienie ich pracy oraz dodatkowego wysiłku przez kierownictwo, współpracę z pracownikami przy podejmowaniu ważnych decyzji oraz dbałość o ich równowagę między życiem zawodowym i prywatnym. Programy praca-życie pozwalają na zatrzymanie wartościowych pracowników, pozyskiwanie ich zaufania oraz lojalności, zwiększenie motywacji oraz identyfikację z celami firmy. Zwiększone zaangażowanie pracowników zwykle przekłada się na: większą efektywność czasu

[37] *Ibidem*, s. 14.

pracy, redukcję kosztów związanych z fluktuacją kadr i absencją, poprawę obsługi klientów, wzrost konkurencyjności na rynku oraz budowanie wizerunku atrakcyjnego pracodawcy.

Jak zauważają L.B. Hammer i G. Hanson równowaga pracy i życia ma prowadzić do kilku celów[38]. Pierwszym jest wywołanie pozytywnych efektów zewnętrznych. Chodzi tu o przenoszenie uczuć, umiejętności, zachowań i wartości pomiędzy tymi obszarami, które mogą je zakłócać lub stymulować. Drugim celem są ułatwienia – poziom partycypacji w roli, która wpływa na inną oraz może przynosić korzyści lub straty finansowe, materialne i niematerialne, w zakresie kontaktów społecznych. Trzecim celem jest wzbogacanie – proces w ramach, którego doświadczenia z jednej roli wpływają na jakość życia w innej roli. Chodzi tu m.in. o umiejętności interpersonalne, tolerancję, zasoby psychologiczne, zdrowie fizyczne, kapitał społeczny i zasoby materialne. Wśród rozwiązań pozwalających na uzyskiwanie takich korzyści znajdują się: programy opieki nad dziećmi, asystenci pomocy osobom starszym, rozwiązania w zakresie telepracy oraz elastyczne godziny pracy[39].

P. McKenzie i P. Santiago w raporcie dla OECD podkreślają znaczenie programów praca-życie w kontekście zwiększania elastyczności zatrudnienia nauczycieli[40]. Równowaga ta osiągania w pracy nauczyciela tradycyjnie była uznawana za czynnik przyciągający młode osoby do pracy w zawodzie. Współcześnie jednak coraz częściej jest to już tylko stereotyp, który nie pozwala na konkurencyjność zatrudnienia w szkolnictwie względem innych branż. Wdrażanie rozwiązań na rzecz pracy-życia w przedsiębiorstwach prywatnych sprawia, iż także pracownicy oświaty oczekują większych możliwości elastycznego zatrudnienia i organizacji czasu pracy. Zatrudnienie w oświacie na część etatu, które zwiększa równowagę pracy-życia jest możliwe prawie we wszystkich krajach OECD – z wyjątkiem Grecji, Japonii i Korei Południowej. Jednocześnie większość krajów umożliwia łączenie umów na część etatu z

[38] L.B. Hammer, G. Hanson, *Work-Family Enrichment*, [w:] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan (eds.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 869-871.
[39] S. McManus, *Work-Family Balance*, [w:] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan (eds.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 866-867.
[40] P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, op. cit.*, s. 78-80.

zatrudnieniem w innym zawodzie. Wprowadzanie takich rozwiązań umożliwia zwiększenie atrakcyjności pracy w sektorze oświaty dla większej liczby osób. Przykładowo rozwiązania takie są korzystne w powrotach do pracy kobiet po urlopach macierzyńskich. Niemniej jednak zauważa się, że wprowadzanie elastycznych rozwiązań utrudnia zarządzanie szkołami i ich programami kształcenia. Wśród innych rozwiązań znajdują się: urlopy bezpłatne na dłuższe okresy przerw w pracy z gwarancją tej samej płacy po powrocie do zawodu; płatne urlopy w postaci urlopów naukowych celem poprawy kwalifikacji pracowników (obecne tylko w Niemczech, Izraelu i Holandii) – urlopy te są odrabiane w dodatkowych godzinach pracy za tą samą płacę lub niższą, ale odpowiadającą tej z okresu w którym pracownik odbywał urlop; urlopy na rzecz pracy podczas wyjazdów zagranicznych, pracy w administracji szkolnej lub instytucjach doskonalenia nauczycieli.

Międzynarodowa Organizacja Pracy w swoim podręczniku zarządzania zasobami ludzkimi w szkolnictwie zaleca poprawę godzenia życia zawodowego i rodzinnego nauczycieli poprzez[41]:

- zwiększanie przejrzystości urlopów macierzyńskich i ojcowskich;
- zwiększanie dostępności urlopów rodzicielskich;
- utrzymanie stażu i pensji w czasie urlopu;
- tworzenie przyzakładowych żłobków i przedszkoli;
- dostosowanie zadań młodych matek-nauczycielek, tak by były w pobliżu miejsca zamieszkania;
- wprowadzanie elastycznych form zatrudnienia: krótkich urlopów na wypadek nagłych interwencji, okresów wypoczynkowych, pracy w niepełnym wymiarze czasu, elastycznego czasu pracy, banków czasu, telepracy w domu, ograniczania godzin pracy wymagających pobytu w szkole i nadgodzin, dzielenie stanowisk pracy;
- tworzenie opcji dla przyspieszania kariery po urlopie macierzyńskim;
- adekwatne programy doszkalające dla nauczycieli powracających z urlopów z zaangażowaniem otoczenia, praktyk pedagogicznych, potrzeb uczniów i nowych technologii;

[41] *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, *op. cit.*, s. 65-66.

- wprowadzenie na stanowiska, mentoring i inne formy wsparcia dla młodych nauczycieli;
- tworzenie ścieżek kariery w szkołach z uwzględnieniem czasu nauczycieli dla rodziny.

W podręczniku zwraca się uwagę na przykład dobrej praktyki z Wielkiej Brytanii w której w 2008 roku krajowy związek nauczycieli przyjął dokument dotyczący problemów w zakresie równowagi praca-życie. W opracowaniu tym stwierdzono, iż jej osiąganie jest istotne dla właściwej rekrutacji nauczycieli do zawodu, efektywności ich pracy, motywacji i satysfakcji z pracy, a w rezultacie dla efektów kształcenia uczniów. Lepsza równowaga przynosi tu korzyści w postaci: redukcji stresu, urlopów zdrowotnych, oszczędności finansowych co do konieczności zapewnienia przez szkoły zastępstwa dla nauczycieli oraz komunikacji w szkołach. Polityka ta zwiększa też równość szans, ograniczając złe doświadczenia kobiet pracujących w zawodzie, które zazwyczaj mają więcej obowiązków niż mężczyźni oraz ułatwia zatrudnienie nauczycieli z ograniczeniami sprawności[42].

MOP zwraca też uwagę na potrzebę stosowania zredukowanego czasu pracy i pracy w niepełnym wymiarze godzin[43]. Rozwiązania te nie tylko przyczyniają się do osiągania równowagi praca-życie, ale też przynoszą korzyści w postaci efektywniejszego nauczania i kształcenia. Zaleca się tu stosowanie takich rozwiązań jak: elastyczne godziny pracy; skrócenie czasu pracy – pracę w niepełnym wymiarze godzin; kompresowanie czasu pracy do czterech dni w tygodniu roboczym; dzielenie stanowisk pracy i dzielenie zadań w pracy; świadczenie niektórych rodzajów zadań w systemie zmianowym; zindywidualizowane godziny pracy, czyli możliwości dla ustalenia godzin pracy przez pracowników w ciągu tygodnia, a nawet w dłuższym okresie poprzez takie rozwiązania jak banki czasu, które umożliwiają wydłużanie lub skracanie czasu pracy w zależności od potrzeb pracodawcy i pracownika.

We wdrażaniu tych rozwiązań zaleca się sprawdzenie przez zarządzających szkołami kolejno po sobie następujących cech[44]:

- przewidywalność godzin pracy i obecności w szkole;

[42] *Ibidem*, s. 116-117.
[43] *Ibidem*, s. 122-123.
[44] *Ibidem*, s. 124.

- odpowiednie zarobki i rozwiązania socjalne - proporcjonalnie lub na zasadzie równości do zarobków;
- odpowiednia opieka lub usługi ją zastępujące;
- potrzeby dalszego doskonalenia zawodowego nauczyciela;
- elastyczne rozwiązania dotyczące urlopów z przyczyn osobistych lub zawodowych;
- zapewnienie uprawnienia pracowników do uzyskania elastycznych godziny pracy, z uwzględnieniem ich długości i dystrybucji;
- konsultacja i/lub negocjacja proponowanych rozwiązań z nauczycielami i ich organizacjami, w szczególności w przypadku wdrażania pracy w niepełnym wymiarze godzin lub rozwiązań z zakresu dzielenia stanowisk pracy;
- uwzględnienie kosztów administracyjnych związanych z wdrażaniem i zarządzaniem zmianami w czasie pracy.

MOP zaprezentowało również rekomendacje w zakresie wdrażania rozwiązań z zakresu dzielenia stanowisk pracy przez nauczycieli (ang. *job sharing*)[45]. Rozwiązanie to polega na dzieleniu czasu pracy i obowiązków jednego pełnego etatu na dwóch pracowników. Wówczas nauczyciele wykonują zadania jako zespół, ale nie zmienia to ich statusu zatrudnienia, który bazuje na niepełnym wymiarze godzin. Wskazuje się na następujące korzyści z wdrażania tego systemu zatrudnienia nauczycieli: zwiększenie zatrudnienia osób, które mają większe obowiązki rodzinne, opiekują się dziećmi lub innymi osobami zależnymi; odpowiedź na zapotrzebowanie nauczycieli w zakresie podziału obowiązków; możliwość powrotu do pracy w zawodzie nauczyciela dla starszych pracowników po latach przerwy; dogodne łączenie zadań przez nauczycieli, którzy chcą jednocześnie silniej uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym; zatrudnienie pracowników z ograniczeniami sprawności; zatrudnienie starszych pracowników, którzy przed przejściem na emeryturę są często zainteresowani stopniowym odchodzeniem z zawodu. Zdaniem MOP korzyści z dzielenia pracy nauczycieli to zwiększenie atrakcyjności w zawodzie, utrzymanie nauczycieli w zawodzie (obniżenie stresu, chorób zawodowych), ustanowienie szkoły jako elastycznej organizacji poprzez budowanie mechanizmu stałego zabezpieczenia przed potrzebą poszukiwania nauczycieli na zastępstwo, zwiększenie efektywności

[45] *Ibidem*, s. 124-125.

kształcenia - uczniowie otrzymują wiedzę od dwóch ze zbliżonych obszarów wiedzy ale o odmiennych specjalizacjach i doświadczeniach.

Wdrażanie rozwiązań w zakresie dzielenia stanowisk pracy powinno odpowiadać na następujące pytania[46]:

- Czy istnieje rzeczywisty lub potencjalny popyt na dzielenie etatu nauczycieli lub postrzegane korzyści z perspektywy zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim nauczycieli (rekrutacja, utrzymanie lub motywacja nauczycieli)?
- Jakie są koszty w zakresie zarządzania czasem pracy nauczycieli i ich karierą lub korzyści materialne, które przemawiają za wdrażaniem dzielenia stanowisk pracy, jakie będą korzyści dla pracodawcy, a jakie dla nauczycieli?
- Jak będzie postępowało początkowe zatrudnienie oraz uzupełnianie kolejnych pojawiających się wakatów?
- Czy opisy stanowisk są jasno określone i potencjalni nauczyciele, którzy będą dzielić się pracą mogą się uzupełniać?
- Jakie będą warunki podziału stanowiska pracy – czy będzie to podział równy czy też będą czynione odstępstwa w zależności od wymaganych zadań i potrzeb nauczycieli np. obecność w szkole, spotkania personelu, ocena nauczycieli, rozwój kariery?
- Jaka będzie strategia komunikowania o dzieleniu stanowisk innych interesariuszy szkoły w tym uczniów i rodziców?
- Czy program dzielenia stanowisk zostanie przyjęty jako część regulacji administracyjnych na szczeblu krajowym, lokalnym czy też szkoły i czy wymaga negocjacji ze związkami zawodowymi?

Powyższe cechy wskazują zarówno na bariery jakie mogą napotkać szkoły zainteresowane wdrażaniem dzielenia stanowisk pracy oraz na potrzebę dokładnego oszacowania spodziewanych korzyści, które mogą prowadzić do zwiększenia równowagi praca-życie w szkołach oraz równości szans dla wszystkich grup pracowników.

[46] *Ibidem*, s. 125.

3.3. Podejścia do kształtowania struktury zatrudnienia w systemie szkolnictwa zawodowego

Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie przynajmniej czerech podejść do kształtowania struktury zatrudnienia w systemach oświatowych przy uwzględnieniu zjawiska nadwyżki zatrudniania pracowników. Omówione w dalszej części rozdziału koncepcje stanowią: zwiększanie mobilności nauczycieli; wykorzystanie nadwyżki podaży i zatrudnienia nauczycieli; strategie zatrzymania nauczycieli w zawodzie; oraz derekrutacja, zwolnienia nauczycieli.

W pierwszej kolejności należy jednak podkreślić, iż w warunkach polskiego szkolnictwa zawodowego prowadzone są przede wszystkim zwolnienia nauczycieli, które zwiększają ich zagrożenie bezrobociem, w tym bezrobociem długotrwałym co będzie prowadzić do zwiększenia negatywnych kosztów gospodarczych, społecznych i psychologicznych wynikających z tego bezrobocia[47]. Z perspektywy zarządzania zasobami ludzkimi zjawisko niedopasowania zatrudnienia do potrzeb organizacji wynika ze złożonego połączenia wielu czynników ekonomicznych, technicznych i organizacyjnych. Według K. Sochackiej proces derekrutacji jest podejmowany jako konieczność dopasowania pracodawcy do zmieniających się czynników ekonomicznych, technicznych i organizacyjnych oraz likwidacji występującego w danym momencie niedopasowania zatrudnienia do potrzeb organizacji[48]. Podobnie nadmiar zatrudnienia określa A. Pocztowski uznając, iż jest to sytuacja, w której zachodzi niedopasowanie zatrudnienia do potrzeb gospodarczych organizacji w jednym z wymiarów: ilościowym, jakościowym, czasowym, przestrzennym lub kosztowym[49]. Zjawisko to może wynikać z czynników: (1) ekonomicznych jak koniunktura gospodarcza, nieracjonalne wykorzystanie czasu, wysokie koszty pracy i nieodpowiednie systemy wynagradzania; (2) technicznych jak nowe technologie modernizujące stanowiska pracy lub zmieniające popyt na pracę; oraz (3) organizacyjnych jak zmiany

[47] Zob. M. Klimczuk-Kochańska, A. Klimczuk, *Outplacement dla pracowników - bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012, s. 23-40.
[48] K. Sochacka, *Skuteczne rozwiązanie stosunku pracy z pracownikiem*, C.H. Beck, Warszawa 2012, s. 6.
[49] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie - procesy - metody, op. cit.*, s. 162-163.

struktur organizacyjnych, procesów, pracy, fuzje i przejęcia. Redukcja zatrudnienia wiąże się też z tendencją do zmniejszania rozmiarów i kosztów prowadzenia działalności współczesnych organizacji. Istotą tych zmian jest ich powszechny charakter, przez co dotyczą wszystkich kategorii zatrudnionych włącznie z kadrą kierowniczą.

Inny podział obejmuje uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne wystąpienia nadwyżki zatrudnienia. Za czynniki zewnętrzne można uznać wskazywane przez K. Schwana i K.G. Seipela: (1) zbyt wolny wzrost gospodarczy lub zastój branży; (2) wprowadzenie nowych technologii do przedsiębiorstwa; (3) proces koncentracji gospodarczej; (4) wpływ koniunktury; (5) nadmiar potencjału siły roboczej i wymiana personelu; (6) przeniesienie centrum produkcji; oraz (7) wahania sezonowe[50]. Czynniki wewnętrzne można wymienić łącząc wnioski z badań E. Długosz-Truszkowskiej[51] oraz J. Jarczyńskiego i A. Zakrzewskiej-Bielawskiej[52]. Są to: (1) zatrudnianie przypadkowych osób; (2) trudności w stabilizacji kadry fachowców, przy równoczesnych trudnościach pozbycia się gorszych pracowników; (3) szkolenie wszystkich pracowników, a nie wyłącznie tych, którzy są rozwojowi i umożliwiają realizowanie nowej strategii przedsiębiorstwa; (4) niejasne kryteria wynagradzania; (5) niskie morale zespołów pracowniczych - brak komunikacji między „górą" a „dołem", brak wspólnego języka, integracji; (6) brak jasno wytyczonej ścieżki kariery; (7) brak kultury organizacyjnej wynikającej z tradycji i etyki; (8) kierowanie na szkolenia wyłącznie pracowników postrzeganych za „rozwojowych", którzy umożliwiają realizacje nowej strategii przedsiębiorstwa; (9) pozornie wytyczone ścieżki kariery; oraz (10) nieodpowiednie dopasowanie kultury organizacyjnej.

Zakłada się przy tym, że powyższe trudności - prowadzące najczęściej do racjonalizacji zatrudnienia poprzez jego ograniczenie - występują głównie w organizacjach, które są w branżach przechodzących restrukturyzację oraz w organizacjach, które nie posiadają specjalnych

[50] K. Schwan, K.G. Seipel, *Marketing kadrowy*, C.H. Beck, Warszawa 1997, s. 238.
[51] E. Długosz-Truszkowska, *System oceny pracowników jako element strategii personalnej*, [w:] *Współczesne tendencje w zarządzaniu zasobami pracy*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1997, s. 196; [cyt. za:] A. Nalepka, *Restrukturyzacja przedsiębiorstwa. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa-Kraków 1999, s. 77.
[52] J. Jarczyński, A. Zakrzewska-Bielawska, *Restrukturyzacja zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, [w:] S. Lachiewicz, A. Zakrzewska (red.), *Restrukturyzacja organizacji i zasobów kadrowych przedsiębiorstwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 215.

działów odpowiedzialnych za kompleksowe zarządzanie zasobami ludzkimi.

3.3.1. Zwiększanie mobilności pracowników systemu kształcenia zawodowego

Mobilność pracowników jak wskazuje S. Sirko odnosi się do zmian pionowych lub horyzontalnych w przemieszaniu się jednostek lub grup w obrębie społeczeństwa[53]. Pionowe to np. przemieszczenia na skali wykształcenia, dochodu, władzy. Poziome to np. zmiana wykonywanego zawodu. Na ruchliwość społeczną oddziałują zmiany polityczno-ustrojowe, społeczne, rozwój gospodarczy i technologiczny. Szczególnym typem jest ruchliwość pracownicza, która obejmuje procesy ilościowych i jakościowych zmian w strukturze zatrudnienia, które dokonują się w wyniku wchodzenia i wychodzenia ludzi do i z organizacji, wewnętrznych zmian treści ich pracy, bez względu na stojące za nimi przyczyny. Uogólniając zakłada się, że mobilność to zdolność do przemieszczania i działania pracownika w nowych warunkach. Czynniki oddziałujące na tą ruchliwości mogą być obiektywne i subiektywne. Do obiektywnych należą np. zmiany w otoczeniu organizacji, jej przekształcenia strukturalne, kultura organizacyjna, nowa technika oraz działania pracowników pionu kadrowego i przełożonych pracowników. Subiektywne czynniki to osobiste decyzje. które niekiedy mogą być impulsywne np. dążenie do zdobycia ciekawej pracy, wyższych dochodów czy lepszych możliwości zaspokojenia różnych potrzeb. Przemieszczenia mogą mieć pozytywnie lub negatywnie efekty dla organizacji. Pierwsze to np. rozwój zawodowy pracownika, drugie to zwolnienia, które powodują negatywne zmiany w realizacji zadań w organizacji, w tym duże koszty związane ze zwalnianiem pracowników i szkoleniem nowo zatrudnionych.

OECD zaleca zdynamizowanie systemów kształcenia poprzez stymulowanie mobilności nauczycieli[54]. Mobilność między szkołami i regionami ma pozwalać zarówno na wymianę pomysłów i umiejętności, ale też różnicować kariery i doświadczenia nauczycieli. Mobilność pozwala

[53] S. Sirko, *Mobilność pracowników*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Cła i Logistyki, Warszawa 2007, s. 7-9.
[54] *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World, op. cit.*, s. 29-30.

też na zwiększanie szans na zatrudnienie w przypadku ograniczeń zatrudnienia w regionie. Niedostatek mobilności jest częstym powodem dwóch przeciwstawnych zjawisk – nadwyżek i niedoborów zatrudnienia nauczycieli. Usuwanie barier w mobilności i stosowanie zachęt do niej pozwala z jednej strony na przyciąganie chętnych do obszarów gdzie brakuje nauczycieli, z drugiej zwiększać szanse na zmianę kariery zwalnianych nauczycieli poprzez rozwój nowych kontaktów społecznych i obecność na odmiennych lokalnych rynkach pracy. Zarządzanie zasobami i kapitałem ludzkim nauczycieli obejmuje też mobilność w wymiarze międzynarodowym przez co istotną kwestią staje się uznawalność kwalifikacji i certyfikatów oraz ujednolicanie procedur zatrudnienia.

P. McKenzie i P. Santiago w innym raporcie OECD dokładniej opisują poszczególne typy mobilności nauczycieli[55]. Podstawowy dotyczy przemieszczeń między szkołami wewnątrz systemów narodowych. Podstawową korzyścią z tego rozwiązania jest wymiana wiedzy, otwieranie szkół na nowe pomysły, wyrównywanie szans poszczególnych regionów i równoważenie i rynków pracy nauczycieli. Przykładowo w Japonii i Korei Południowej od nauczycieli oczekuje się okresowych zmian szkół w czasie ich kariery. Ma to zapewnić wszystkim szkołom równy dostęp do najbardziej efektywnych pracowników i równoważyć doświadczenia młodszych i starszych nauczycieli. Okres pracy w poszczególnych szkołach wynosi od 5 do 7 lat. W niektórych regionach od nauczycieli wymaga się zdobycia doświadczenia nie tylko w szkołach położonych w różnych warunkach geograficznych, ale też na różnych poziomach edukacji.

Drugi typ mobilności nauczycieli dotyczy przemieszczeń między zawodem nauczyciela, a innymi zawodami. Zjawisko takie jest relatywnie rzadziej spotykane, ale jest postrzegane jako korzystne gdyż pozwala na wykorzystanie w szkołach umiejętności i wiedzy osób o odmiennym pochodzeniu i specjalizacji. Jest to szczególnie ważne w szkolnictwie zawodowym gdzie zaleca się zachęcanie do prowadzenia zajęć także przez osoby bez kwalifikacji pedagogicznych. Główną barierą w zmianach zawodu w kierunku odejść i powrotów do roli nauczyciela jest ustanowienie systemów awansów zawodowych w sektorze publicznym oraz regulacje, które nie uwzględniają uznawalności doświadczenia za-

---

[55] P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, op. cit.*, s. 159-161.

wodowego poza szkolnictwem w przełożeniu na wynagrodzenia i inne korzyści socjalne. Jednocześnie zaznacza się, że zwiększanie czynników zatrudnialności nauczycieli może umożliwiać ich płynne przejścia z edukacji do innych sektorów w razie potrzeby.

Trzeci typ mobilności dotyczy przemieszczeń nauczycieli między krajami. Komisja Europejska przykładowo wspiera szereg programów wymiany nauczycieli i sieci współpracy międzynarodowej. Dąży się także do zwiększania uznawalności wykształcenia nauczycieli, którzy mogliby zagranicą kształcić uczniów z grup imigrantów. Takie rozwiązania są wdrażane przede wszystkim w Wielkiej Brytanii gdzie działa około 100 prywatnych agencji zajmujących się pośrednictwem pracy dla nauczycieli w Australii, Nowej Zelandii, Afryce Południowej i Kanadzie.

Zdaniem autorów raportu zachęcanie nauczycieli do mobilności może ograniczać nadwyżki zatrudnienia[56]. Zasadne jest tu stosowanie zachęt i znoszenie barier mobilności poprzez wzajemną uznawalność kwalifikacji, rozpoznawalność kwalifikacji z sektorów niedotyczących edukacji oraz wdrażanie rozwiązań na rzecz powrotów do zawodu nauczyciela.

3.3.2. Wykorzystanie nadwyżki podaży i zatrudnienia nauczycieli

Zbliżoną do mobilności nauczycieli jest sytuacja wykorzystania nadwyżek zatrudnienia w sektorze oświaty[57]. P. McKenzie i P. Santiago zwracają uwagę, iż w pewnym stopniu jest to sytuacja korzystniejsza niż niedostatek nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach. Niemniej nadwyżka wiąże się z wysokimi kosztami indywidualnymi i społecznymi związanymi z inwestycją w wykształcenie nauczycieli, którzy nie mogą znaleźć zatrudnienia gdyż ich wykształcenie nie jest uznawane przez wielu pracodawców jako odpowiednie do zadań na oferowanych stanowiskach. Celem utrzymania motywacji nauczycieli do zainteresowania pracą w zawodzie w Grecji wprowadzono obowiązek utrzymywania nauczycieli na listach kandydatów do zatrudnienia w szkołach na przynajmniej 10 lat. W ten sposób zatrudnienie nowych nauczycieli ewoluo-

[56] *Ibidem*, s. 164-165.
[57] *Ibidem*, s. 60.

wało w kierunku większego wykorzystania egzaminów sprawdzających kwalifikacje nauczycieli.

Ponadto nadwyżka zatrudnienia wymaga zwiększenia jakości kształcenia nauczycieli celem ograniczania liczby osób, które chciałby jedynie zdobyć dyplom nauczyciela, ale nie zamierzają faktycznie pracować w zawodzie. Zasadne jest także wprowadzanie rozwiązań na rzez wzrostu motywacji do pracy osób, które już pracują w zawodzie, a które mogą odczuwać jego negatywne oceny społeczne ze względu na znaczny poziom bezrobocia osób, które mogłyby wykonywać pracę nauczyciela.

Wykorzystanie nadwyżek zatrudnienia powinno prowadzić do lepszego zagospodarowania czasu pracy nauczycieli oraz poprawy warunków pracy w szkołach. Zasadnicze jest wprowadzanie rozwiązań na rzecz zwiększenia selekcji osób wprowadzanych do zawodu[58]. Istotne jest tu np. wprowadzanie rozmów kwalifikacyjnych, testów kwalifikacyjnych, przygotowywanie planów zajęć i demonstrowanie umiejętności prowadzenia zajęć. Możliwe jest także wprowadzanie nowych ścieżek rozwoju kariery w zawodzie oraz dzielenia stanowisk pracy[59]. Takie rozwiązania to np. wprowadzanie ról mentorów, koordynatorów szkoleń wewnętrznych, koordynatorów projektów szkolnych.

3.3.3. Strategie zatrzymania nauczycieli w zawodzie

C.J. Reed i F.K. Kochan zwracają uwagę, iż z reguły więcej uwagi poświęca się kwestiom rekrutacji nauczycieli niż ich utrzymaniu w zawodzie[60]. Opracowanie strategii przyjęć jest bowiem łatwiejsze niż określenie warunków utrzymania najlepszych osób w zawodzie. Takie strategie mogą wymagać bowiem tworzenia nowych struktur w organizacji, innowacji i wykraczania poza standardowe procedury.

Podstawowym podejściem jest tu zwiększanie statusu zawodu nauczyciela poprzez wzrost wynagrodzeń i innych korzyści niematerialnych i socjalnych z pracy. W takich rozwiązaniach mieszczą się: zachęty do powrotu do zawodu osób, które z niego zrezygnowały; łączenie płacy z efektami nauczania uczniów; i wdrażanie systemów oceniania pracy

58 *Ibidem*, s. 90-91.
59 *Ibidem*, s. 194-196, 206.
60 C.J. Reed, F.K. Kochan, *Teacher Recruitment and Retention*, [w:] F.W. English (ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 1001.

nauczycieli celem stymulowania poprawy jakości pracy osób o najsłabszych wynikach.

Drugie podejście to restrukturyzacja warunków pracy poprzez zwiększanie współpracy z interesariuszami szkoły – jej otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym. Wewnętrzne systemy wsparcia to np. ustanawianie liderów w realizacji określonych zadań, zwiększanie wpływu na podejmowanie decyzji co do rozwiązywania problemów w szkole, zwiększanie ilości prac grupowych, tworzenie i wdrażanie planów rozwoju szkół, wdrażanie programów równowagi praca-życie, zmniejszanie liczebności grup zajęciowych i obłożenia czasem pracy, wdrażanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli uwzględniających potrzeby indywidualne nauczycieli[61].

Zewnętrzne systemy wsparcia w ramach restrukturyzacji warunków pracy mają zaś na celu zwiększenie wśród nauczycieli poczucia zaangażowania i kontaktu z innymi ludźmi, grupami i organizacjami spoza szkoły. Wśród rozwiązań takich znajdują się w szczególności: szkolne grupy pomocowe; sieci lokalne, regionalne i narodowe; szkoły doskonalenia zawodowego; angażowanie interesariuszy zewnętrznych, organizacji pozarządowych oraz lokalnych i regionalnych władz publicznych[62]. Szkolne grupy pomocowe zostały np. wprowadzone w Stanach Zjednoczonych w szkołach o najgorszych wynikach kształcenia, gdzie bariery edukacyjne wynikają głównie z nierozwiązanych problemów społecznych uczniów i ich rodzin. Grupy pomocowe mają za zadanie ukierunkowanie nauczania uczniów na ich indywidualne potrzeby, promować współpracę, zapewniać odpowiedni czas pracy z każdym uczniem. Sieci edukacyjne służą natomiast wymianie doświadczeń, wiedzy i umiejętności nauczycieli oraz poprawie pełnienia ról liderów w swoich placówkach oraz aktywnemu zaangażowaniu w podejmowane decyzje. Szkoły doskonalenia zawodowego to np. programy z udziałem pracowników naukowych i nauczycieli w których dochodzi do interakcji między różnymi interesariuszami systemu edukacji. Udział w nich zwiększa kompetencję nauczycieli i pozwala na wdrażanie i upowszechnianie własnych koncepcji i praktyk. Podmioty zewnętrze, w tym organizacje pozarządowe, udzielają wsparcia restrukturyzacji szkół poprzez podkreślanie potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego i społeczności lokalnych.

[61] *Ibidem*, s. 1002-1003.
[62] *Ibidem*, s. 1003-1004.

Zwiększają zrozumienie nauczycieli dla ich potrzeb i łączą ich pracę z kształtowaniem projektów na rzecz rozwiązywania lokalnych problemów. Podmioty te prowadzą też zewnętrzne badania i akcje, które oceniają pracę nauczycieli i mogą istotnie poprawiać jej wizerunek w społeczeństwie. Polityki lokalne i regionalne mogą sprzyjać utrzymaniu zatrudnienia nauczycieli poprzez ustanawianie standardów przygotowania nauczycieli w zawodzie i tworzenie dodatkowych wymagań wobec poszczególnych zadań wykonywanych przez nauczycieli. Mogą też wspierać finansowo i politycznie określone szkoły ze względu na ich efekty kształcenia.

3.3.4. Derekrutacja, zwolnienia nauczycieli

Ograniczanie nadwyżki zatrudnienia może obejmować instrumenty stabilizacji zatrudnienia oraz derekrutacji, czyli jego okresowej lub stałej redukcji (tabela 4).

Tabela 3. Możliwości i ryzyka stosowania technik stałej derekrutacji pracowników

Działania	Skutki
Zamrożenie przyjęć	Zahamowanie dopływu „świeżej krwi" do zakładu
Wcześniejsze emerytury	Utrata cennych fachowców
Przejście części pracowników na pracę w niepełnym wymiarze godzin	Osoby, których stanowiska nie zostały skreślone mogą sprzeciwiać się ograniczeniu ich zakresu pracy
Zmniejszenie lub eliminacja godzin nadliczbowych	Zmniejsza swobodę kierownictwa w manipulowaniu obsadą
Zaprzestanie zatrudniania pracowników okresowych	Zmniejsza swobodę kierownictwa w operowaniu obsadą stanowisk
Zatrzymanie lub przeniesienie pracowników	Może stworzyć „lukę" w innym punkcie, jeżeli dana osoba nie będzie wykonywać obowiązków na obu stanowiskach

Źródło: K. Lanz, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995, s. 119.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę jedynie, iż mogą one wywoływać zróżnicowane negatywne i pozytywne skutki dla organizacji i jej

pracowników, kosztów oraz zakresu i czasu realizacji[63]. Wystarczy podkreślić ryzyka stosowania części z technik stałej redukcji zatrudnienia (tabela 3).

Tabela 4. Instrumenty stabilizacji i redukcji zatrudnienia

Kategoria instrumentów	**Rodzaj instrumentów**
Instrumenty stabilizacji zatrudnienia	• Transfer w ramach tego samego przedsiębiorstwa • Grupy zadaniowe do okresowych lub specjalnych zadań realizowanych w wielu miejscach • Wykonywanie pewnych prac z wyprzedzeniem, tj. napraw, produkcji, planowanych przedsięwzięć inwestycyjnych itp. • Świadczenie usług wewnątrz własnego przedsiębiorstwa zamiast na zewnątrz • Zastąpienie usług świadczonych przez firmy zewnętrzne wykonywaniem takich prac przez własnych pracowników • Programy tworzenia nowych miejsc pracy wewnątrz przedsiębiorstwa • Przyjmowanie dodatkowych prac z zewnątrz przedsiębiorstwa w celu wykorzystania zbędnego potencjału pracowniczego • Okresowo przyjmowanie zleceń opłacanych poniżej kosztów
Instrumenty okresowej redukcji zatrudnienia	• Przekazywanie robotników na kontrakty do innych przedsiębiorstw • Wygaśnięcie i nieodnawianie kontraktów na wynajem pracowników • Wybieranie urlopów z wyprzedzeniem • Przymusowe urlopy krótkoterminowe • Płatne urlopy szkoleniowe • Urlopy bezpłatne • Wykorzystanie z wyprzedzeniem czasu wolnego za prace w nadgodzinach • Zawieszenie (przerwanie) umów o pracę • Zwolnienia z gwarantowanych ponownym zatrudnieniem • Zwiększenie liczby programów szkoleniowych organizowanych w czasie pracy • Ułatwienie dodatkowego szkolenia zewnętrznego w godzi-

[63] A. Ludwiczyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 188; K. Lanz, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995, s. 119.

	nach pracy • Praca w skróconym wymiarze czasu
Instrumenty stałej redukcji zatrudnienia	• Wstrzymanie nowych przyjęć • Transfery na zewnątrz do innych zakładów • Lokowanie miejsc pracy w innej grupie przedsiębiorstw • Nieodnawianie umów o pracę na czas ograniczony • Dobrowolne odejście z pracy z rekompensatą • Wczesna emerytura, skorzystanie ze statutowych możliwości • Wczesne emerytury w połączeniu z towarzyszącymi pakietami socjalnymi • Redukcja zatrudnienia poprzez wprowadzenie możliwości skrócenia wieku uprawniającego do przejścia na emeryturę przez pracowników zatrudnionych w wyjątkowo uciążliwych warunkach pracy • Redukcja liczby godzin przepracowanych w roku poprzez: skrócony dzień pracy, skrócony tydzień pracy, większe potrzeby w zakresie wolnego czasu • Wspieranie przedsięwzięć związanych z zatrudnianiem się na własną rękę • Zwolnienia, informacja o zakończeniu stosunku pracy • Zaangażowanie się w reindustrializację regionu

Źródło: A. Ludwiczyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 188.

Techniki derekrutacji, zwolnień pracowników szkół, w szczególności nauczycieli, opisuje J.T. Seyfarth na przykładzie systemu oświaty w Stanach Zjednoczonych. W niniejszym raporcie zakłada się, iż część z analiz tych procesów może pozwolić także na wyjaśnienie tego aspektu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim nauczycieli w szkołach zawodowych w Polsce[64]. Przyczynami prowadzącymi do potrzeby optymalizacji zatrudnienia w szkołach mogą być: zmniejszające się nabory uczniów, ograniczenia funduszy publicznych, zmiana lub zakończenie programów publicznych, reorganizacja, łączenie szkół, zwolnienia dyscyplinarne lub niewystarczające efekty kształcenia osiągane przez danego nauczyciela. Ewentualne ograniczenie zatrudnienia powinno odbywać się tak aby nie został naruszony przebieg świadczenia usług

[64] J.T. Seyfarth, *Personnel management for effective schools, op. cit.*, s. 265.

edukacyjnych. Zaleca się podjęcie siedmiu kroków, które pozwolą na optymalizację zatrudnienia:

- identyfikacja nadwyżki zatrudnienia i jej przyczyn;
- określenie stanowisk, kwalifikacji i obszarów których dotyczy nadwyżka;
- ocena możliwości podjęcia alternatywnych działań (np. zastosowanie mechanizmów stabilizacji zatrudnienia);
- identyfikacja potencjalnej grupy pracowników do zwolnień;
- stworzenie rankingu zwolnień według kryteriów zgodnych z prawem i polityką szkoły;
- ocena listy i usunięcie z niej pracowników i grup chronionych prawem;
- wdrożenie redukcji zatrudnienia.

Należy tu zaznaczyć, iż koncepcja ta nie określa zastosowanego na ostatnim etapie typu zwolnienia. Zasadne jest zatem wskazanie, iż w literaturze przedmiotu odróżnia się zwolnienia z inicjatywy pracownika, na zasadzie porozumienia stron oraz z inicjatywy pracodawcy (odejście przymusowe). Ten ostatni typ obejmuje: zwolnienia w wyniku usprawnień organizacyjnych lub zmian organizacyjnych; zwolnienia w wyniku restrukturyzacji, w tym redukcji zatrudnienia (outplacement; w tym zwolnienia monitorowane, grupowe); oraz zwolnienia w wyniku negatywnej oceny pracownika. W powyższym planie możliwe jest zatem zastosowanie w szczególności zwolnień w wyniku zmian organizacyjnych lub restrukturyzacji, z tą różnicą iż outplacement stanowi strategię bardziej odpowiedzialną i relatywnie bardziej korzystną dla pracownika niż pozostałe.

Zdaniem J.T. Seyfarth'a dokładna analiza nadwyżki zatrudnienia w szkole i jej przyczyn może pozwolić na rozpoznanie innych przyczyn problemów szkoły oraz uniknąć dalszych kosztów związanych z planowanymi zwolnieniami[65]. Pozwala także na racjonalne uzasadnienie ich potrzeby. Rozpoznanie dotkniętych nadwyżką kwalifikacji pozwala doprecyzować, które obszary wymagają ograniczenia zatrudnienia, a które być może jego zwiększenia poprzez przesunięcie pracowników na inne stanowiska. Ocena alternatyw pozwala na uniknięcie kosztów psychologicznych zwolnień dla pracowników oraz na ochronę wizerunku szkoły.

[65] *Ibidem*, s. 266-269.

Możliwe alternatywy to: wczesne emerytury, bezpłatne urlopy na czas zmniejszonego zapotrzebowania na pracę w szkole, zatrudnienie na część etatu, pomoc w poszukiwaniu innych form zatrudnienia (szczególnie pomoc agencji pośrednictwa pracy), przekwalifikowanie zawodowe nauczycieli. Etap identyfikacji puli pracowników do zwolnień powinien mieć miejsce tylko jeśli alternatywne strategie są niemożliwe do zastosowania. Kryteria wyboru pracowników powinny być przejrzyste i racjonalne – wykraczające poza takie jak krótki staż pracowników lub zbliżanie się do wieku emerytalnego. Kryteria te to: wyniki pracy, dodatkowe obowiązki, uprawnienia i certyfikaty zawodowe. Ranking pracowników powinien bazować na szczegółowej analizie wyników osiąganych przez pracowników, układów zbiorowych z pracownikami oraz prawa. Ocena stworzonej listy powinna być prowadzona na drodze konsultacji dyrektora szkoły i kierowników poszczególnych działów celem uniknięcia ewentualnych negatywnych konsekwencji prawnych zwolnień, naruszeń programów nauczania i strat dla jakości nauczania w szkole. Tak określona lista powinna być przedstawiona pracownikom wybranym do zwolnienia z wyjaśnieniem kryteriów i przyczyn. Ostatnim etapem powinno być wdrożenie redukcji zatrudnienia zgodnie z przepisami prawa i ustaleniami podjętymi wcześniej z pracownikami.

Istotną kwestią planowania zwolnień jest analiza praw pracowników[66]. Zaleca się w szczególności analizę układów zbiorowych i prawa oraz regulacji wewnątrzszkolnych, które mogą zawierać dodatkowe środki pomocy zwalnianym nauczycielom. W szczególności chodzi tu o uwzględnienie pracowników objętych ochroną przed rozwiązaniem umowy o pracę takich jak: osoby w wieku przedemerytalnym, osoby na urlopach lub zwolnieniach lekarskich, pracownic w ciąży lub na urlopach macierzyńskich i działaczy związkowych. Zasadne jest też uwzględnianie praw przedstawicieli mniejszości etnicznych, narodowych i innych – zwolnienia nie mogą bowiem prowadzić do dyskryminacji ich przedstawicieli.

W przypadku zwolnień dyscyplinarnych zwraca się uwagę, iż przed podjęciem takiej decyzji niezbędne jest upomnienie pracownika o ciężkim naruszeniu obowiązków np. notoryczne spóźnianie się do pracy, opuszczanie stanowiska bez wiedzy przełożonych, nieusprawiedliwione

[66] *Ibidem*, s. 270-272.

nieobecności w pracy[67]. Każde takie upomnienie powinno mieć formę pisemną. Kolejnym krokiem może być zawieszenie w prawach pracownika lub nieprzedłużenie bądź zerwanie umowy o pracę.

Kolejną podstawą zwolnień nauczycieli może być ich niekompetencja w radzeniu sobie w klasie szkolnej[68]. Kwestia ta jest jednak najmniej przejrzysta i narażona na subiektywne oceny poszczególnych uczestników systemu szkolnego – nauczycieli, kierownictwa szkół, rodziców i uczniów. Wykazanie niekompetencji pracownika wymaga opisu cech niskiej jakości jego pracy, przyczyn wypalenia zawodowego, rażących zaniedbań w pracy, niemoralnego lub nieprofesjonalnego zachowania, nieposłuszeństwa wobec przełożonych. Podstawę dokumentowania niewystarczających wyników w pracy powinny stanowić: przejrzyste systemy ewaluacji zewnętrznej, notatki o specyficznych zdarzeniach, notatki prywatne o nauczycielach prowadzone przez dyrektora szkoły oraz raporty z obserwacji zajęć.

J.T. Seyfarth wskazuje też na prawa zwolnionych nauczycieli[69]. W zależności od kraju mogą to być np. prawo do zapoznania się z zarzutami i przyczynami zwolnienia; dostęp do dowodów i zeznań świadków naruszeń w pracy; prawo do otwartego lub zamkniętego wysłuchania; prawo do bycia reprezentowanym przez adwokata; możliwość przedstawiania kontrargumentów, dowodów i zeznań innych świadków; prawo do transkrypcji wysłuchania; prawo do decyzji na piśmie; prawo do apelacji. Wszystkie te rozwiązania mogą prowadzić do poprawy wizerunku zwalnianego nauczyciela oraz powodować dodatkowe koszty dla szkoły.

Zaleca się raczej dążenie do używania środków zaradczych, prewencyjnych, które mogą uchronić nauczycieli i szkołę przed zwolnieniami – w szczególności w sytuacjach gdy nie ma miejsca nadwyżka zatrudnienia, a zwolnienia mogą być wywołane przez niewystarczające wyniki w kształceniu lub mieć charakter dyscyplinarny[70]. Dziewięć potencjalnych środków zaradczych stanowią:

1. Ustalanie celów – pomoc nauczycielom w ustalaniu celów edukacyjnych i w zakresie zachowań wśród uczniów;

---

67 *Ibidem*, s. 272-273.
68 *Ibidem*, s. 274-278.
69 *Ibidem*, s. 281-282.
70 *Ibidem*, s. 283-284.

2. Instruktaż – zaaranżowanie doskonalenia zawodowego dla nauczyciela celem zdobycia brakujących umiejętności;
3. Modelowanie – przyznanie nauczycielowi czasu na obserwację innych kolegów z pracy, którzy posiadają umiejętności jakie ma zdobyć;
4. Praktyka – przyznanie nauczycielowi czasu na praktykę nowych umiejętności w bezpiecznym otoczeniu;
5. Informacje zwrotne – informowanie o postępach w zdobywaniu nowych umiejętności;
6. Wzmacnianie – przyznanie nagród za zdobycie nowych umiejętności lub skorygowanie zachowań niepożądanych;
7. Terapia lub doradztwo – zaaranżowanie wsparcia emocjonalnego dla nauczyciela, który doświadcza wielu problemów emocjonalnych;
8. Zmiana otoczenia – przydzielenie nauczycielowi pracy w innych zadaniach niż te z którymi sobie nie radzi.

Co istotne pierwszych sześć działań powinno być podejmowanych łącznie. Niekiedy jednak są stosowane oddzielnie, ale wówczas są mniejsze szanse, iż przyniosą pozytywne efekty.

3.4. Rekonwersja i outplacement nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu

3.4.1. Strategie działania nauczycieli w sytuacji utraty pracy i rodzaje oferowanego wsparcia

Jak wykazano w poprzednich rozdziałach – kształtowanie wśród nauczycieli kompetencji zatrudnialności, w tym potencjału otwartości na zmiany zawodu nie jest mocną stroną systemu rozwoju kariery i awansu zawodowego nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach na świecie. Zauważa się jednak, iż możliwe jest stosowanie technik zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim, które zwiększają mobilność pracowników oświaty. W przypadku szkolnictwa zawodowego sytuacja jest nieco inna - w przypadku nauczycieli i instruktorów przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych potencjał do zmiany miejsca zatrudnienia jest większy ze względu na posiadanie odpowiedniego doświadczenia zawodowego, posiadane kontakty w przedsiębiorstwach lub już prowadzoną z nimi współpracę.

Na tym tle zasadne jest przyjrzenie się sposobom reagowania na zwolnienia przez nauczycieli. Próbowano je opisać w ogólnopolskim badaniu „Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012" zrealizowanym przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej - Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji[71]. W tym miejscu przedstawione zostaną przede wszystkim obserwacje i wnioski dotyczące regionu Polski Wschodniej oraz ogólne tendencje właściwe dla całego kraju.

Z wywiadów z przedstawicielami Związku Nauczycielstwa Polskiego w województwach Polski Wschodniej wynika, iż wielu nauczycieli, którzy stracili pracę aktywnie poszukuje nowego zajęcia. Nauczyciele starają się w pierwszej kolejności o przekwalifikowanie się i zdobycie nowych umiejętności adekwatnych do potrzeb rynku pracy. W mniejszych miejscowościach, gdzie zamykane szkoły publiczne przejmują stowarzyszenia, nauczyciele decydują się na dalszą pracę w tych szkołach – takie rozwiązania są stosowane najczęściej w województwie podlaskim. Dla porównania w województwie lubelskim wielu nauczycieli decyduje się na otworzenie własnej działalności gospodarczej. W regionie miały miejsce też takie procesy zwolnień w których nauczyciele przeznaczeni do zwolnienia sami decydowali o ograniczeniu swoich etatów i zmniejszeniu pensum by utrzymać posadę w szkole. W jednej ze szkół nauczyciele zagrożonej likwidacją placówki zaś dobrowolnie zadeklarowali wpłatę na jej rzecz środków pochodzących z funduszu świadczeń socjalnych, w celu ograniczenia kosztów funkcjonowania placówki. W województwie podkarpackim obserwuje się natomiast dążenie części zwalnianych nauczycieli do zmiany zawodu – głównie mężczyzn, którzy podejmują się prac fizycznych. Kobiety najczęściej decydują się na pozostanie w domach, nieliczne wyjeżdżają za granicę, wykorzystując swoje doświadczenie pedagogiczne, przyjmując oferty pracy jako opiekunki dzieci. Ponadto wielu z przeznaczonych do zwolnienia nauczycieli z długoletnim stażem, którzy mają odpowiednie uprawnienia, przechodzi na emeryturę. W województwie świętokrzyskim zaobserwowano natomiast, iż wielu nauczycieli decyduje się na pozostanie na zasiłkach dla bezrobotnych, niewielu decyduje się na rozpoczęcie wła-

[71] *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012, op. cit.*, s. 21-25.

snej działalności gospodarczej, a część wyjechała za granicę lub rozważa wyjazd.

Schemat 6. Rodzaje działań podejmowanych przez zwalnianych nauczycieli

I. ADAPTACJA DO SYTUACJI
(zmiana kwalifikacji, przebranżowienie się)

II. MODYFIKACJA SYTUACJI
(poszukiwanie pracy w zawodzie lub w zawodach pokrewnych)

III. ZANIECHANIE DZIAŁAŃ
(pozostawanie bez pracy, pobieranie zasiłku dla bezrobotnych)

Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 24.

Uzyskane obserwacje pozwoliły na wyróżnienie trzech głównych strategii podejmowanych przez nauczycieli po zwolnieniu. Z badań wynika, iż działania adaptacyjne podejmuje relatywnie niewielu nauczycieli. Zaznacza się tu ogólny brak motywacji nauczycieli do zmiany zatrudnienia w sytuacji ogólnie złej sytuacji na rynku pracy. Adaptacją bywają wobec tego też wyjazdy zagraniczne w celach zarobkowych. Ci którzy decydują się na modyfikację sytuacji głównie poszukują pracy w swoim zawodzie lub w zawodach pokrewnych. Najliczniejsza grupa zwolnionych nauczycieli to osoby zaniechujące jakichkolwiek działań na rzecz poszukiwania zatrudnienia. Strategię tą cechuje oczekiwanie na zmianę sytuacji w lokalnej oświacie i powrót do pracy w szkole. Osoby te są najsilniej narażone na długotrwałe bezrobocie i trwałą utratę kompetencji zawodowych.

W relacjonowanych badaniach podjęto też próbę opisu programów wsparcia dla zwalnianych nauczycieli[72]. Rozwiązania tego typu nie są do tej pory popularne i szeroko stosowane w kraju. Zdaniem autorów raportu niezbędna jest zintegrowana interwencja Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Jednocześnie zauważa się, że w przypadku zwolnień planowanych szczególną rolę do odegrania mają władze samorządowe na poziomie województw i powiatów, które mogą podejmować dodatkowe działania na rzecz wsparcia zagrożonych bezrobociem i szerszej restrukturyzacji systemu oświaty na swoim obszarze.

W Polsce Wschodniej mimo największej skali występowania zjawiska zwalniania nauczycieli nie zidentyfikowano żadnego programu skierowanego wprost do kadry pedagogicznej. Niektóre urzędy pracy wdrażają programy współfinansowane ze środków Unii Europejskiej, ale są one ukierunkowane do bezrobotnych z niskimi kwalifikacjami bądź innych grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. W województwach Polski Zachodniej zaobserwowano głównie programy pomocy dla osób dotkniętych negatywnymi skutkami procesów restrukturyzacji przedsiębiorstw lub dla bezrobotnych z niskimi kwalifikacjami. Odnotowano jednak inicjatywę wybranych jednostek samorządu terytorialnego, w których wydziały oświaty prowadzą banki informacji o aktualnych ofertach pracy dla nauczycieli. Pomocy udzielają też okręgowe Związki Nauczycielstwa Polskiego, które świadczą bezpłatne doradztwo prawne dla zwalnianych nauczycieli.

W Polsce Południowej zidentyfikowano najwięcej działań skierowanych do grupy bezrobotnych nauczycieli. W małopolskich szkołach i placówkach oświatowych ich pracownicy i nauczyciele, którzy są zagrożeni zwolnieniem, mogą skorzystać z „Programu Wsparcia dla Zwalnianych Pracowników Małopolskich Szkół”. Jego zadaniem jest efektywne wykorzystanie predyspozycji oraz umiejętności zwalnianych osób w celu zwiększenia szans na znalezienie nowego miejsca pracy i osiągnięcia ponownej stabilizacji zawodowej. Opracowano też specjalną ścieżkę pomocy. Działania rozpoczęto od realizacji „Programu Outplacementu Nauczycieli Krakowskich Szkół”, stworzonego we współpracy z Urzędem Miasta Krakowa, Wojewódzkim Urzędem Pracy w Krakowie,

[72] *Ibidem*, s. 25-27.

Grodzkim Urzędem Pracy w Krakowie, Urzędem Pracy Powiatu Krakowskiego oraz Grupą Doradczą Projekt Sp. z o.o. Program zapewnia zwolnionym nauczycielom opiekę psychologów, doradców zawodowych, trenerów podnoszących umiejętności poruszania się po rynku pracy, szkolenia, staże i praktyki zawodowe oraz dotacje na rozpoczęcie działalności gospodarczej w wysokości 40 tys. zł. W Polsce Centralnej i Północnej największe wsparcie udzielane jest w województwie łódzkim. We wrześniu 2012 roku z inicjatywy Związku Nauczycielstwa Polskiego w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi odbyła się wojewódzka konferencja „Perspektywy zawodowe nauczycieli wobec zmian na rynku pracy" dla nauczycieli, którzy są zagrożeni bezrobociem bądź już utracili pracę. Spotkanie to zainicjowało zintegrowane działania kilku podmiotów związanych z urzędami pracy, związkami zawodowymi i uczelnią wyższą. Koncepcja współdziałania przewiduje organizowanie stałych konsultacji doradczych dla nauczycieli, które zapewnią członkowie Łódzkiego Forum Doradztwa Kariery wspólnie z Biurem Karier AHE. Ponadto, planowane są kursy, szkolenia i studia podyplomowe uwzględniające konkretne potrzeby i oczekiwania nauczycieli. Zajęcia teoretyczne i praktyczne prowadzone będą wspólnie przez Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZNP, Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi oraz doradców zawodowych, członków Łódzkiego Forum Doradztwa Kariery. Ponadto ZNP w województwie łódzkim rozesłało do wszystkich urzędów pracy w województwie pismo z apelem o zainicjowanie działań wspomagających zwalnianych nauczycieli. Ponadto urząd miejski w Łodzi zapowiedział pomoc zwolnionym nauczycielom poprzez wsparcie projektu „Łódzki Parasol" finansowanego ze środków UE, który nie jest skierowany do nauczycieli, ale mogą z niego skorzystać jako jedna z grup docelowych. W projekcie przewidziano dotację 40 tys. zł na rozpoczęcie jednoosobowej działalności gospodarczej, stypendium otrzymywane przez 6 miesięcy po 1,5 tys. zł oraz wsparcie psychologa i doradcy zawodowego.

Zasadne jest w tym miejscu wspomnienie też o rodzajach wsparcia oczekiwanych przez zwalnianych nauczycieli[73]. Należy bowiem zauważyć, iż zwalniani pracownicy oświaty często posiadają wiedzą i kwalifikacje, które mogą zostać wykorzystane w pracy na rzecz społeczności

[73] *Ibidem*, s. 28-29.

lokalnej w takich podmiotach jak np. instytucje kultury czy organizacje pozarządowe. Tym samym wsparcie skierowane do zwalnianych nauczycieli powinno pozwalać nie tylko na szybkie znalezienie nowego zatrudnienia, ale też na wykorzystanie ich kapitału ludzkiego w kontekście zaspokojenia potrzeb lokalnych i regionalnych. W Polsce Wschodniej nauczyciele oczekują przede wszystkim organizacji szkoleń zawodowych, by wspomóc proces przekwalifikowania się. Zasadne jest też finansowanie studiów podyplomowych celem specjalizacji w nowych dziedzinach. Kluczową kwestią jest wsparcie dla nauczycieli po 45. roku życia oraz stworzenie i implementacja programu rządowego, który obejmowałby kompleksowe wsparcie doradcze oraz pomoc w rozpoczynaniu własnej działalności gospodarczej. W Polsce Zachodniej zwracano ponadto uwagę na potrzebę psychologicznego wsparcia nauczycieli w zmianie sposobu ich myślenia o dalszym życiu zawodowym, wskazaniu innych dróg kariery. Uwagi te powtarzano w Polsce Południowej oraz w Polsce Centralnej i Północnej.

Schemat 7. Rozpoznane w Polsce rodzaje wsparcia kierowanego do nauczycieli wypadających z zawodu



Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 31.

Na podstawie analizy proponowanych w niektórych województwach oraz oczekiwanych form wsparcia stworzono typologię sześciu składników, które powinny być uwzględniane w programach pomocy nauczycielom zagrożonym bezrobociem. Należy przy tym zaznaczyć, iż autorzy raportu łączą te elementy w system, w którym dwa elementy traktują zamiennie, przez co uznają iż obejmuje on pięć, a nie sześć elementów[74]. Pierwszym obszarem wsparcia powinno być wsparcie psychologiczne – pomoc nauczycielom w oswojeniu sytuacji bezrobocia oraz przygotowanie do podjęcia działań na rzecz nowego zatrudnienia. Drugim elementem powinno być kompleksowe wsparcie doradcze ukierunkowane na znalezienie odpowiedniej ścieżki zawodowej i wspólne jej zaprojektowanie. Indywidualne podejście powinno tu obejmować uwzględnienie wszystkich zdobytych dotychczas kwalifikacji oraz próbę poszukiwania nowych talentów, które mogą otworzyć nową ścieżkę kariery zawodowej. Trzecim elementem wparcia powinno być przygotowanie indywidualnego pakietu szkoleń i kursów oraz jego dofinansowanie przez władze publiczne. Czwartym elementem może być alternatywna ścieżka wsparcia poprzez przygotowanie do przedsiębiorczości oraz udzielnie dotacji na rozpoczęcie działalności gospodarczej. Piąty element systemu wsparcia dla zwolnionych nauczycieli miałby stanowić stały monitoring ścieżki zawodowej obranej przez zwalnianych nauczycieli. W ten sposób możliwe byłoby określanie poziomu skuteczności i efektywności wsparcia oraz bieżące diagnozowanie obszarów problemowych i podejmowanie działań naprawczych.

W tym miejscu należy zaryzykować stwierdzenie, iż oczekiwany i proponowany model wspierania nauczycieli odpowiada przede wszystkim koncepcjom outplacementu klasycznego i zaadaptowanego[75]. W obu tych modelach zakłada się bowiem przygotowanie zwalnianych osób do prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Niemniej przywołana koncepcja różni się od modelu klasycznego w którym przygotowanie do przedsiębiorczości stanowi jedną z możliwości jakie mogą wybrać uczestnicy programu. Od outplacementu zaadaptowanego różni się natomiast tym, że mimo szerokich oczekiwań nauczycieli co do zaangażowania w programy wsparcia możliwie jak największej liczby interesariuszy szkół (władz publicznych, administracji, organizacji otoczenia bizne-

[74] Por. *Ibidem*, s. 30.
[75] Zob. J. Koral, *Outplacement – sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009, s. 6-15.

su i pozarządowych) właściwie nie proponuje im do odegrania żadnych znaczących ról w proponowanym systemie wsparcia. Ponadto należy podkreślić, iż doświadczenia tego typu programów w Polsce wskazują niską skuteczność outplacementu klasycznego ze względu na: ich krótki czas trwania, doraźny charakter, zbyt mało zindywidualizowane podejście, niedostosowane do lokalnego rynku pracy oraz niezaangażowanie podmiotów istotnych dla wywołania szerszych zmian na poziomie lokalnym i regionalnym[76].

3.4.2. Koncepcja i techniki rekonwersji zawodowej

Punkt wyjścia do dalszej analizy będzie stanowić odróżnienie pojęcia rekonwersji od reorientacji zawodowej. Pojęcia te są często błędnie traktowane jako równoznaczne, podczas gdy odnoszą się do odmiennych celów i działań zorientowanych na przyszłość.

Pod pojęciem reorientacji jak wskazuje D. Kukla rozumieć można „proces polegający na powtórnym przygotowaniu osoby do prawidłowego wyboru nowego zawodu i pomoc w ponownej adaptacji zawodowej na innym lub tym samym stanowisku”[77]. W tym ujęciu zwraca się uwagę, iż proces doradztwa (ujęcie edukacyjne) lub poradnictwa (ujęcie rynku pracy) zawodowego obejmuje wpierw okres szkolny, a następnie właściwie całe życie zawodowe. A. Szczepaniak natomiast dodatkowo wskazuje, że reorientacja zawodowa dotyczy uczniów „szkół ponadpodstawowych, którzy z różnych powodów chcą lub muszą zamieniać kierunek kształcenia w szkole zawodowej oraz osób dorosłych, które chcą lub muszą zmienić zawód, wykonywaną dotychczas pracę lub zajmowane stanowisko”[78]. Działania w tym kierunku prowadzą urzędy pracy, szkoły i poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Reorientacja następuje

---

[76] Zob. J. Tyrowicz, *Ewaluacja i efektywność programów społecznych w Polsce*, [w:] M. Grewiński, J. Tyrowicz (red.), *Aktywizacja, partnerstwo, partycypacja - o odpowiedzialnej polityce społecznej*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2007, s. 139.

[77] D. Kukla, *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012, s. 18.

[78] A. Szczepaniak, *Doradztwo zawodowe - potrzeba czy konieczność we współczesnej szkole?*, [w:] W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukla (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 182.

zatem po preorientacji, czyli wcześniejszym ukierunkowaniu młodzieży i rodziców co do wyboru zawodu. Z. Pospolitak jeszcze dokładniej wskazuje, iż chodzi o sytuacje gdy uczniowie z różnych powodów niewłaściwie wybrali zawód, nie jest on zgodny z ich zainteresowaniami i dyspozycjami[79].

Tymczasem pod pojęciem rekonwersji zawodowej rozumie się adaptację pracowników do nowych warunków funkcjonowania organizacji i rynku pracy. Przy czym rekonwersja nie musi się wiązać ze zwolnieniami i jest elementem restrukturyzacji rozwojowej - o celach długoterminowych, podczas gdy outplacement mieści się w ramach podejmowanej doraźnie restrukturyzacji naprawczej[80]. Innymi słowy rekonwersja służy antycypacji negatywnych efektów restrukturyzacji, podczas gdy outplacement może jedynie niwelować negatywne skutki zwolnień. Rekonwersja ma stanowić część planu społecznego dotyczącego adaptacji zawodowej zarówno pracowników pozostających w restrukturyzowanej organizacji, jak i odchodzących z niego[81]. W przypadku pierwszej grupy powinny to być metody, środki i warunki adaptacji takie jak przegrupowania, przeszeregowania i rekonwersja zawodowa. Odchodzący pracownicy powinni zaś otrzymać pomoc w ramach outplacementu. Ponadto społeczny plan restrukturyzacji powinien się składać z czterech planów cząstkowych: potrzeb kadrowych, pozyskiwania i zwolnień pracowników, adaptacji zawodowej oraz szkoleń i przekwalifikowania pra-

---

[79] Z. Pospolitak, *Słownik pojęć dotyczących kształcenia modułowego*, [w:] M. Wójcik (red.), *Kształcenie zawodowe i modułowe oraz partnerstwo lokalne na rzecz rynku pracy i przedsiębiorczości. Tom I Poradnik*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2001, s. 179.

[80] K. Makowski (red.), *Zarządzanie pracownikami. Instrumenty polityki personalnej*, Poltext, Warszawa 2000, s. 172-174; [cyt. za:] J. Jarczyński, A. Zakrzewska-Bielawska, *Restrukturyzacja zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, *op. cit.*, s. 218, 235-237.

[81] Por. A. Ludwiczyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, *op. cit.*, s. 185-187; T. Oleksyn, *Restrukturyzacja zatrudnienia. Cele, formy, procesy, kontrowersje*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne" 7-8/2000, s. 2-8; B. Jamka, *Restrukturyzacja przedsiębiorstw a bezrobocie*, [w:] K. Kuciński (red.), *Przedsiębiorstwo wobec bezrobocia*, SGH, Warszawa 2002, s. 23-30; T. Sapeta, *Restrukturyzacja zatrudnienia jako przykład zmiany organizacyjnej*, [w:] Z. Dach (red.), *Prace z zakresu zarządzania personelem*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2002, s. 29-43; H. Brandenburg, *Projekty restrukturyzacyjne. Planowanie i realizacja*, *op. cit.*, s. 115-116; M. Sidor-Rządkowska, *Zwolnienia pracowników a polityka personalna firmy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 65-69.

cowników[82]. Ich opracowanie powinna zaś poprzedzić diagnoza organizacji, jego zasobów ludzkich i otoczenia. Do tego istotne jest konsultowanie i negocjowanie tych planów z przedstawicielami pracowników, kadrą kierowniczą, pracownikami oraz organizacjami zewnętrznymi włączonymi w restrukturyzację.

Należy zatem stwierdzić, iż pojęcie reorientacji jest węższe od rekonwersji gdyż odnosi się tylko do zmiany kwalifikacji określonej grupy osób. Reorientacja przyjmuje perspektywę pedagogiki pracy i doradztwa zawodowego oraz indywidualne potrzeby zmiany zawodu. Pojęcie to może prowadzić do stygmatyzacji gdy jest stosowane przy założeniu negatywnej oceny przeszłych decyzji co do wyboru zawodu jako błędnych i nietrafnych. Tymczasem rekonwersja to podejście nauk o zarządzaniu w którym kładzie się nacisk na uwarunkowania zewnętrzne i organizacyjne, jakie mogą prowadzić do zmian lub likwidacji zajmowanych przez pracowników stanowisk w organizacji. Nie zakłada się przy tym oceny indywidualnych preferencji i decyzji o wyborze zawodu, lecz zwraca uwagę na fakt pełnienia już określonych ról zawodowych, które należy zaadaptować do nowych uwarunkowań. W tym miejscu koncepcję rekonwersji uznaje się za bardziej adekwatną do analizy i planowania działań wobec nauczycieli i instruktorów zawodu znajdujących się w sytuacji zagrożenia bezrobociem.

Miejsce koncepcji rekonwersji w teorii organizacji i zarządzania zasobami ludzkimi przedstawia K. Makowski. Zdaniem badacza outplacement powinien być omawiany w kontekście nie tyle ograniczania negatywnych skutków działań derekrutacyjnych dla osób zwalnianych i zwiększania ich szans na przyszłą aktywność zawodową, co raczej działań następujących po podjęciu inicjatyw uzdrowieńczo-naprawczych na wewnętrznym rynku pracy danej organizacji[83]. Innymi słowy wyróżnia się dwa etapy: (1) długoterminowe działania przygotowawcze, obejmujące ograniczenie skali i intensywności negatywnych efektów derekrutacji - jednym z tych działań jest rekonwersja zawodowa; (2) krótkotermi-

[82] A. Ludwiczyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, *op. cit.*, s. 185-186.
[83] Por. K. Makowski, *Outplacement - europejskim standardem w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] K. Kuciński (red.), *Polskie przedsiębiorstwa wobec standardów europejskich*, SGH, Warszawa 2003, s. 167; K. Makowski, A. Kwiatkiewicz, *Derekrutacja i outplacement według standardów europejskich*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Standardy europejskie w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Praca zbiorowa*, Poltext, Warszawa 2004, s. 177-178.

nowe działania - właściwy outplacement nakierowany na udzielenie pomocy zwalnianym osobom.

Pierwszy etap - działań na wewnętrznym rynku pracy danej organizacji - badacz określa też jako „prognostyczno-zapobiegawcze kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami - instrument ograniczający skalę derekrutacji"[84]. Pod pojęciem tym rozumie koncepcje spójnej polityki i planów działania mających na celu antycypacyjne zmniejszenie rozbieżności między potrzebami i zasobami ludzkimi organizacji (w rozumieniu liczby pracowników i ich kompetencji) w jego planie strategicznym oraz włączających pracownika w ramy rozwoju zawodowego[85]. Rekonwersja zawodowa stanowi tu jedno z zaleceń dla organizacji obok m.in. prognozowania wewnętrznego i zewnętrznego rynku pracy; precyzyjnego określania planów przyszłego zapotrzebowania kadrowego; troski o elastyczność zasobów pracy; wykorzystania technik zarządzania kompetencjami; działań na rzecz integracji pracowników z firmą - zagwarantowania im rozwoju osobistego; oraz tworzenia warunków do adaptacyjności pracowników na wewnętrznym rynku pracy.

Jak zauważa J. Telep rekonwersja zawodowa wywodzi się z terminologii organizacji sił zbrojnych[86]. Mianem konwersji określa się tu wymuszone okolicznościami przestawienie produkcji cywilnej na wojskową lub wojskowej na cywilną realizowaną w relatywnie krótkim czasie. Podczas gdy jako rekonwersję określa się działania przygotowujące powrót zwalnianych z wojska żołnierzy zawodowych do adaptacji w pracy w środowisku cywilnym. Tym samym są to działania wyprzedzające, zapewniające płynne przejście z jednych struktur organizacyjnych do innych poprzez: optymalizację decyzji co do kierunków podjęcia zatrudnienia, uzupełnienia lub nabycia nowych kwalifikacji, poszukiwania pracy stosownej do wykształcenia i aspiracji, uwzględnianie potencjalnych warunków tworzenia nowych miejsc pracy dla zwalnianych na bazie likwidowanego mienia zakładowego i potrzeb lokalnych rynków pracy. Cele i działania w ramach rekonwersji są zatem szersze niż w

---

[84] K. Makowski, *Outplacement - europejskim standardem w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi*, *op. cit.*, s. 164.

[85] *Ibidem*, s. 164.

[86] J. Telep, *Uzasadnienie wyboru tematu „rekonwersja" jako forma pomocy zwalnianym z pracy*, [w:] Z. Bombera, J. Telep (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, AlmaMer, Warszawa 2006, s. 5-6.

programach outplacement, wykraczają bowiem poza interesy firmy i jej pracowników oraz angażują instytucje i środki publiczne. Działania te można też uznać za relatywnie mniej kosztowne ze względu na mniej doraźny charakter i możliwość ograniczenia szerokiego zakresu bezrobocia wśród przedstawicieli aktywizowanej grupy.

Korzyści z wdrażania strategii rekonwersji zawodowej można podzielić na gospodarcze i społeczne[87]. Do pierwszych należą:

- stwarzanie szans wykorzystania w gospodarce kraju wykwalifikowanych pracowników z dużym doświadczeniem życiowym i zawodowym;
- umożliwienie przygotowanie do rozpoczęcia działalności gospodarczej na własny rachunek (inkubatory przedsiębiorczości, małe i średnie przedsiębiorstwa);
- utrzymanie poziomu ekonomicznej egzystencji zwalnianych z pracy i ich rodzin;
- możliwość tworzenia nowych miejsc pracy dla innych bezrobotnych - zwolniony z pracy może stać się pracodawcą;
- element napędzający gospodarkę regionu, np. jako strona w tworzonych programach specjalnych dla regionów strukturalnego bezrobocia.

Korzyści społeczne z rekonwersji zawodowej to:

- stworzenie pomostu między wieloletnim funkcjonowaniem w życiu zawodowym, a koniecznością jego kontynuacji;
- szansa na uzupełnienie (zmianę) posiadanych kwalifikacji zawodowych;
- „łagodne” przezwyciężenie nieuchronnego i głębokiego stresu związanego z utratą dotychczasowej pracy;
- społeczne wsparcie „transformacji” zawodowej;
- stwarzanie możliwości promowania w mass mediach rekonwersji jako formy ograniczenia bezrobocia.

Zdaniem L. Greli koncepcja rekonwersji zawodowej w Polsce jest postrzegana raczej jako teoria niż praktyka[88]. Jest stosowana bowiem

[87] Por. *Ibidem*, s. 7-8.
[88] L. Grela, *Polityka rynku pracy a rekonwersja*, [w:] Z. Bombera, J. Telep (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, AlmaMer, Warszawa 2006, s. 246.

jedynie w wojsku polskim jako procedura restrukturyzacji militarnej zgodne z jej pierwotnymi zastosowaniami. W połowie lat 90. XX wieku koncepcja ta została poruszona pod wpływem prób adaptacji rozwiązań pochodzących z Francji dotyczących szerszych przekształceń gospodarki i rynku pracy na szczeblu regionalnym oraz przedsiębiorstw. Niemniej nie spowodowało to jej faktycznego wprowadzenia do legislacji w Polsce. Dopiero w Ustawie z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy wprowadzono element koncepcji rekonwersji dotyczący możliwości stosowania przez instytucje rynku pracy wąsko rozumianej formy outplacementu, którą określono mianem „zwolnień monitorowanych”[89]. Według badacza pojęcie to powinno być wykorzystane w odniesieniu do procesów przekształceń gospodarczych związanych z rozwojem technologii, wzrostem wymagań dotyczących ochrony środowiska oraz zmian cech oceny efektywności gospodarowania[90]. Jednocześnie należy zakładać, iż rekonwersja stanowi proces przebiegający w ograniczonym czasie, na przestrzeni życia jednego pokolenia, który wymaga uruchomienia procesów adaptacji osób, których zmiany dotykają.

Autor przywołuje też francuskie definicje rekonwersji, które stawiają większy nacisk na przywrócenie równowagi w gospodarce lokalnej dotkniętej redukcją liczby zatrudnionych poprzez działania władz publicznych oraz samych zakładów pracy[91]. Z jednej strony wymaga się uruchomienia procesów adaptacyjnych, które są rozciągnięte w czasie. Z drugiej uruchomienia mechanizmów adaptacyjnych samych pracowników do kontynuacji aktywności zawodowej. Ponadto wyróżnia się dwa podejścia do indywidualnej rekonwersji konkretnego pracownika[92]. Pierwsze to przegrupowanie, czyli adaptacja zawodową związana z ponownym zatrudnieniem na zbliżonym co do treści pracy stanowisku. Drugi wariant to przekwalifikowanie związane ze zmianą profilu zawodowego, czyli zmianą kwalifikacji i zatrudnieniem na stanowisku o odmiennych wymaganiach kwalifikacyjnych i kompetencyjnych.

---

[89] *Ustawa z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, Dz. U. z 2004 r., nr 99 poz. 1001. zwana dalej Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.
[90] L. Grela, *Polityka rynku pracy a rekonwersja, op. cit.*, s. 246.
[91] *Ibidem*, s. 247-248.
[92] *Ibidem*, s. 248.

Jeśli chodzi o instrumenty stosowane w ramach rekonwersji zawodowej to stanowią one mieszankę działań na poziomie makro- i mezostrukturalnym, czyli w odniesieniu do organizacji i całych rynków pracy oraz działań wewnątrz organizacji[93]. Pierwszą grupę stanowią działania z zakresu aktywnych programów rynku pracy, których celem jest podtrzymanie poziomu aktywności zawodowej lub przywrócenie na rynek pracy poprzez ponowną integrację (np. szkolenia, pożyczki na założenie działalności gospodarczej, prace interwencyjne, roboty publiczne). Drugą natomiast instrumenty w ramach zarządzania zasobami ludzkimi, w szczególności programy outplacement służące do ułatwiania zmian miejsca pracy zwalnianym pracownikom (np. pomoc w poszukiwaniu pracy, udostępnianie biura na czas zmiany zatrudniania). Pierwsza grupa działań to odpowiedzialność publiczna i działania na rzecz wszystkich zagrożonych bezrobociem. Druga to odpowiedzialność i działania zależne od poszczególnych zakładów pracy.

W nawiązaniu do M. Egemana można przywołać szereg pytań istotnych dla oceny i tworzenia planu restrukturyzacji organizacji i rekonwersji zawodowej pracowników[94]:

- Czy plan strategiczny restrukturyzacji organizacji opiera się na dostatecznej analizie: rynków, produktów i konkurencji, rentowności i finansowania, innowacji, technologii i inwestycji, zasobów ludzkich (liczby pracowników i ich kompetencji)?
- Czy istnieje dostateczna spójność między celami i środkami restrukturyzacji, zwłaszcza w dziedzinie: finansowania, organizacji i struktur, kompetencji pracowników?
- Czy argumentacja ekonomiczna i system porozumiewania się między partnerami restrukturyzacji pozwalają na włączenie się i motywowanie kadry kierowniczej, aktywne zainteresowanie ze strony przedstawicieli społecznych personelu, akceptację ze strony pracowników?
- Czy plan społeczny restrukturyzacji organizacji i rekonwersji zawodowej pracowników rozważany jest w kategoriach struktury zatrudnienia i przyszłych kompetencji pracowników czy tylko w kategoriach ogólnej liczby zatrudnionych?

[93] *Ibidem*, s. 250.
[94] Por. M. Egeman, *Restrukturyzacja i kierowanie zatrudnieniem*, Poltext, Warszawa 1999, s. 42-43.

- Czy plan społeczny restrukturyzacji organizacji i rekonwersji zawodowej pracowników odwołuje się tylko do utartych sposobów działania (np. wcześniejsze emerytury, zachęcanie do dobrowolnych odejść)?
- Czy został oszacowany całkowity koszt planu społecznego restrukturyzacji (koszty rzeczywiste i ukryte, koszty wewnętrzne i zewnętrzne)?
- Czy restrukturyzacja organizacji i rekonwersja zawodowa pracowników jest uprzywilejowaniem raczej ponownego zatrudnienia pracowników czy raczej „odszkodowaniem za poniesione straty"?
- Czy plan społeczny pozwala uniknąć „załatwiania przypadków indywidualnych" (np. „dokonywania porachunków ze strony przełożonych", znanych powszechnie przypadków braku kompetencji zawodowych, kwestii społecznych), które wymagają innego rodzaju działań?
- W jaki sposób w każdej grupie zatrudnionych dotkniętych skutkami restrukturyzacji dokonuje się wyboru tych pracowników, którzy mają możliwości rozwoju w przekształcanej organizacji?
- Czy w planie społecznym restrukturyzacji uwzględnia się konieczność stałego zmniejszania, a nawet dążenia do całkowitej likwidacji zatrudnienia pracowników nisko wykwalifikowanych? Jeśli tak, to w jaki sposób zamierza się podwyższać te kwalifikacje?
- Czy sposoby i środki, centralne i lokalne, osobowe i materialne, dotyczące adaptacji zawodowej są dostateczne, wiarygodne, profesjonalne?
- Czy lokalne zespoły zajmujące się adaptacją zawodową pracowników mogą liczyć na wydatne wsparcie ze strony bezpośrednich i pośrednich przełożonych?
- Czy w przypadku mobilności geograficznej (nowego zatrudnienia w innym regionie kraju) w dostatecznym stopniu wspiera się rozwiązywanie problemów indywidualnych i rodzinnych pracowników (mieszkanie, transport, przyjęcie w nowym środowisku, praca współmałżonka, szkoła dla dzieci itd.)?
- Czy proponowany system kształcenia pracowników jest dostatecznie powiązany (co do treści i co do czasu jego trwania) z indywidualnymi projektami zawodowymi pracowników; czy jest dostatecznie elastyczny, aby pozwalał na indywidualny przebieg procesu kształcenia; czy jest dostatecznie bliski potrzebom rynków lokalnych, co

zakłada poznanie, przynajmniej w ogólnym zarysie, tych lokalnych rynków w wypadku znacznej liczby poszukujących pracy?

- Czy opracowano dla organizacji - potencjalnych pracodawców odpowiednie informacje dotyczące profilu zawodowego (posiadanego wykształcenia, umiejętności, doświadczenia itd.) pracowników poszukujących nowego zatrudnienia?
- Czy wprowadzone zostały centralne i lokalne sposoby śledzenia realizacji głównych punktów planu restrukturyzacji organizacji i rekonwersji zawodowej pracowników (koszty, wskaźniki ilościowe i jakościowe)?

Przybliżone pytania pozwalają zarówno na przygotowanie działań restrukturyzacyjnych, jak i na ocenę działań już podjętych tak w wymiarze poszczególnych organizacji, jak i zaangażowania podmiotów istotnych dla lokalnego rynku pracy.

Należy przy tym wskazać na zróżnicowanie czynników oddziałujących na sukces i przyczyny niepowodzeń programów rekonwersji w ramach społecznego planu restrukturyzacji.

Tabela 5. Warunki sukcesu i przyczyny niepowodzenia restrukturyzacji i rekonwersji zawodowej

Warunki sukcesu	Przyczyny niepowodzenia
• Posiadanie jasnych, skonkretyzowanych i uświadomionych celów tych procesów przez wszystkich partnerów; celów będących punktem odniesienia dla polityki i środków informacji (zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych), wyboru i dozowania określonych środków wspomagania procesu adaptacji zawodowej pracowników, przeznaczenia określonych zasobów ludzkich, finansowych i materialnych na realizację procesu restrukturyzacji. • Rzetelna diagnoza aktualnego stanu organizacji oraz kompetencji zawodowych pracowników i ich możliwości adaptacji zawodowej. • Otwartość i przejrzystość systemu informacji i rzeczywistych problemach do rozwiązaniach i zagrożeniach, przed jakimi stoi organizacja oraz trudności w ich rozwiązywaniu.	• Przygotowanie "planu strategicznego" i jego uzasadnienia w taki sposób, że uniemożliwia on prowadzenie sprawnej polityki informacyjnej, współdziałanie partnerów i prowadzenie negocjacji (zarówno z partnerami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi). • Niewłączanie w proces restrukturyzacji kadry kierowniczej, a zwłaszcza bezpośrednich przełożonych pracowników, których ten proces dotyczy. • Brak współdziałania i negocjacji z partnerami społecznymi, mimo iż proces restrukturyzacji jest procesem konfliktogennym. • Zaniechanie przewidywania i kierowania kosztami restrukturyzacji. • Rozumowanie wyłącznie w kategoriach liczby miejsc pracy do zlikwidowania (tzn. w kategoriach ogólnego funduszu

• Uczestnictwo i współdziałanie wszystkich partnerów procesów przekształceń organizacji i adaptacji zawodowej pracowników. • Rzeczywiste włączenie się kadry kierowniczej organizacji w proces restrukturyzacji, a zwłaszcza bezpośrednich przełożonych pracowników w przygotowanie koncepcji i realizację niezbędnych działań zmierzających do zoperacjonalizowania planu strategicznego. • Aktywne prowadzenie działalności informacyjnej. współdziałanie i negocjowanie z partnerami społecznymi. • Prowadzenie przez samą organizację procesu wspierania adaptacji zawodowej jego pracowników (a w tym głównie kierowanie ewentualnymi przerostami zatrudnienia). • Gospodarne projektowanie i kierowanie kosztami realizacji restrukturyzacji w taki sposób, aby uniknąć marnotrawienia zasobów w okresie w którym organizacja jest zmuszone do szczególnej oszczędności. • Przewidywanie z odpowiednim wyprzedzeniem przyszłych potrzeb w zakresie kompetencji pracowników i ich struktury (przynajmniej w okresie 1,5-2 lat) w celu przeciwdziałania negatywnym skutkom uprzywilejowania nadawanego samej ogólnej liczbie zatrudnionych (redukcji ogólnego funduszu plac). • Wprowadzenie mechanizmu ukierunkowywania zawodowego i przekwalifikowania pracowników. które dostatecznie uaktywniają odpowiednie grupy pracowników (zamiast kształcenia nieukierunkowanego). • Świadomość złożoności i długotrwałości procesu przekształceń u wszystkich jego partnerów. • Wyjątkowa koncentracja i złożoność problemów oraz zagrożeń wymaga specjalnych zasobów i szczególnych metod i technik działania. • Działania restrukturyzacyjne nie mogą	płac), a nie przyszłej struktury zatrudnienia i niezbędnych przyszłych kompetencji zatrudnionych. • Uprzywilejowanie przypadkowych i konwencjonalnych sposobów zmniejszania zatrudnienia (np. takich, jak wcześniejsze emerytury, odejścia dobrowolne). • Wprowadzanie rozwiązań, które niedostatecznie uświadamiają pracownikom konsekwencje ich adaptacji do nowych warunków rynkowych (np. kształcenie nieukierunkowanie, przedłużanie terminów wypowiedzenia pracy). • Brak kompetencji ludzi odpowiedzialnych za procesy restrukturyzacji i adaptacji zawodowej pracowników głównie w zakresie kierowania zmianami oraz nowoczesnych metod i technik zarządzania organizacjami w rozwiniętej gospodarce rynkowej. • Egoizm i partykularyzm branżowy, regionalny zawodowy i indywidualny.

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

być tylko podziałem istniejących trudności, lecz muszą być postrzegane jako wspólne działania partnerów przekształceń zmierzające do pokonywania tych trudności. • Restrukturyzacja organizacji musi być traktowana jako fragment przekształceń jego dalszego i bliższego otoczenia zewnętrznego.	

Źródło: D. Thierry, *Restructuration et reconversion: concepts et méthodes*, Harmattan, Paris 1995; [cyt. za:] M. Egeman, *Restrukturyzacja i kierowanie zatrudnieniem*, Poltext, Warszawa 1999, s. 44-45.

M. Egeman przybliża także poszczególne etapy przygotowania i realizacji rekonwersji zawodowej pracowników[95]. Są to:

1. Analiza populacji pracowników i możliwości ich adaptacji zawodowej w szczególności kolejno: identyfikacja „rzeczywistych zawodów" pracowników zakwalifikowanych do przeszeregowania; usytuowanie każdego pracownika w jego rzeczywistej grupie zawodowej; przeprowadzenie w ramach każdej z tych grup równoległej analizy społeczno-demograficznej i zawodowej badanej populacji; ustalenie grup pracowników mających „zespół porównywalnych zdolności"; poszukiwanie możliwości adaptacji zawodowej na podstawie „zawodu podstawowego", możliwości rozwoju zawodowego innego niż zawód podstawowy lub też z odpowiednim kształceniem uzupełniającym; przygotowanie syntezy branych pod uwagę działalności zawodowych; sporządzenie listy przedsiębiorstw mogących zatrudnić zainteresowane grupy pracowników;
2. Poszukiwanie potencjalnego zatrudnienia wewnątrz i na zewnątrz organizacji, w tym: identyfikacja i systematyczne upowszechnianie informacji o wolnych miejscach pracy; jasny opis wolnych miejsc pracy; szybkie informowanie osób kierujących zatrudnieniem specjalistycznych ekip zajmujących się ukierunkowaniem i adaptacją zawodową pracowników oraz samych pracowników; precyzyjne i szybkie informowanie pracowników, którzy nic zostali przyjęci o przyczynach odmowy przyjęcia ich kandydatury; badania lokalnego

[95] *Ibidem*, s. 69-84.

rynku pracy; badanie potencjalnego przyszłego zewnętrznego rynku pracy;
3. Ukierunkowanie i doradztwo zawodowe, w tym: wstępne rozmowy, analizy sytuacji zawodowej, pogłębione rozmowy ukierunkowania zawodowego, bilans kompetencji, analizy umiejętności zawodowych, pomoc w realizacji indywidualnych projektów tworzenia własnej działalności gospodarczej, techniki poszukiwania i badania zatrudnienia itp.;
4. Przygotowanie kształcenia wspierającego rekonwersje zawodową pracowników, obejmujące: wewnętrzne kształcenie personelu, określenie i wdrażanie dydaktycznych i operacyjnych celów kształcenia, analiza jakości treści przyszłego kształcenia;
5. Przygotowanie i funkcjonowanie zespołów ds. rekonwersji zawodowej pracowników, w tym: określenie zasad funkcjonowania i zakresu działania zespołu; ustalenie warunków wykorzystania środków na realizację planu społecznego; sprecyzowanie połączenia ról zespołu z rolami i zadaniami innych partnerów wewnętrznych restrukturyzacji (kierownictwo naczelne, kierownictwo ds. personalnych, operacyjna kadra kierownicza) i zewnętrznych (służby publiczne, organizacje zawodowe itp.); informowanie wewnątrz organizacji o istnieniu zespołu, jego celach, składzie, warunkach i sposobach korzystania z oferowanych usług, osiąganych wynikach.

Po wdrożeniu powyższych rozwiązań zasadne jest natomiast ustanowienie w danej organizacji „prognostycznego i zapobiegawczego kierowania zatrudnieniem i kompetencjami pracowników” (PZKZK)[96]. Jest to koncepcja oraz metody wdrażania i realizacji spójnej polityki mającej na celu antycypacyjne zmniejszanie rozbieżności pomiędzy potrzebami i stanem zasobów ludzkich w organizacji w zakresie liczby i kompetencji pracowników. Podejście to ma umożliwić m.in. wyjście poza myślenie od redukcji zatrudnienia po pierwszej fali restrukturyzacji, odbudowę i wzmocnienie przewagi konkurencyjnej oraz zwiększyć odporność organizacji na przyszłe ryzyka pochodzące z otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego. Koncepcja ta obejmuje kolejno: określenie priorytetowych dla organizacji zawodów; prognostyczną jakościową analizę zawodów; połączenie tej analizy z badaniem kwalifikacji i wzajemnym usytuowa-

[96] Zob. *Ibidem*, s. 103-151.

niem zawodów; połączenie planu PZKZK z ogólną strategią rozwoju organizacji; odniesienie PZKZK do programów restrukturyzacji, systemu informacji o rynku pracy, kierowania kształceniem, tworzenia partnerstw lokalnych z uwzględnieniem wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy organizacji; ocenę procesu PZKZK. Przeprowadzenie wszystkich tych etapów powinno stanowić nie do jednorazowy proces, lecz powtarzany systematycznie cykl.

W odniesieniu do systemu szkolnictwa zawodowego wdrażanie koncepcji PZKZK wymagałoby w szczególności wdrażania nowoczesnych technik zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim pracowników, pogłębienia współpracy szkół z otoczeniem zewnętrznym, w szczególności z przedsiębiorstwami z poszczególnych branż i środkami masowego przekazu umożliwiającymi poprawę wizerunku szkół. Zasadniczym wyzwaniem jest też integracja planów PZKZK ze strategiami rozwoju szkół oraz szersze opracowanie i wdrażanie spójnej polityki wielowymiarowego wsparcia restrukturyzacji przez władze publiczne.

3.4.3. Możliwości dostosowania modeli i rodzajów outplacementu do wymagań nauczycieli i instruktorów zawodu[97]

Outplacement, w odróżnieniu od rekonwersji zawodowej, stanowi element restrukturyzacji krótkoterminowej i jest jedną z technik trwałej redukcji pracowników w organizacji. Pojęcie outplacement stanowi połączenie dwóch angielskich słów „*out*" oraz „*placement*". Pierwsze - słowo „*out*" tłumaczone jest jako „poza/na zewnątrz". Podczas gdy słowo „*placement*" oznacza „umiejscowienie/umieszczenie". Łącznie oba oznaczają w języku polskim „umiejscowienie na zewnątrz" zwalnianych pracowników lub ich ulokowanie na nowych stanowiskach pracy poza organizacją dotychczasowego pracodawcy. W literaturze przedmiotu zwrot ten wykorzystuje się także zamiennie z takimi określeniami jak: *job search counseling services* („usługi w zakresie poszukiwania pracy"), *career management counseling* („doradztwo z zakresu zarządzania

[97] Niniejszy rozdział bazuje na poszerzonych i uzupełnionych fragmentach innych opracowań autora. Zob. M. Klimczuk-Kochańska, A. Klimczuk, *Outplacement dla pracowników - bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, *op. cit.*; M. Klimczuk-Kochańska, A. Klimczuk, *Outplacement dla firm - bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012.

karierą zawodową”), „*career transition services*” („zarządzanie zmianami w karierze”), „*career planning*” („planowanie kariery”), „*career change coaching*” (wspomaganie zmian w karierze zawodowej).

W Polsce przeważnie stosuje się zamiennie pojęcia outplacement i zwolnienia monitorowane. Spotykane są również następujące określenia: system łagodnych zwolnień, kompleksowa pomoc udzielana osobom zwalnianym, wsparcie pracodawcy i pracownika w okresie restrukturyzacji, program adaptacji zawodowej, program aktywizacji zawodowej, program kontynuacji kariery[98]. Ogólnie outplacement może być rozumiany, jako zwolnienia pracowników, którym towarzyszy podejmowanie przez organizację działań służących pomocą odchodzącym pracownikom. Są to przede wszystkim: doradztwo, przekwalifikowanie i poszukiwanie nowego miejsca pracy. Dzięki temu możliwe jest złagodzenie skutków odejścia z pracy.

Tabela 6. Wybrane definicje outplacementu

Autor	Definicja
L. Konarski[99]	„Outplacement to świadczenie pomocy zwalnianym w odnalezieniu się na rynku pracy, przygotowanie do aktywnego jej poszukiwania; profesjonalna usługa dotycząca przeprowadzani zwolnień monitorowanych. W sytuacji konieczności przeprowadzenia redukcji zatrudnienia uruchomienie programu outplacementu zapobiega lub znacznie ogranicza niezdrową konkurencję i konflikty wśród zagrożonych zwolnieniem pracowników, pozwala nadzorować ich zachowania w trakcie trwania okresu wypowiedzenia, zmniejsza poczucie zagrożenia, frustracji, niepowodzenia wśród zwalnianych. Ze strony dotychczasowego pracodawcy zwalniany otrzymuje wsparcie w postaci rekomendacji, dodatkowych porad i szkoleń. Ma możliwość skorzystania z usług profesjonalistów, kompetentnych analiz rynku pracy, ocen rozwoju branż, sytuacji gospodarczej kraju, trendów rozwojowych, zapotrzebowania na określonych specjalistów”
J. Strużyna i	„Grupa zorganizowanych przez profesjonalistów działań finanso-

[98] A. Binda, *Skąd pochodzi i jak zmienia się pojęcie outplacementu*, L.Grant HR Consulting, www.lgrant.com/skad-pochodzi-i-jak-zmienia-sie-pojecie-outplacement- [8.08.2012].

[99] J. Borkowski, M. Dyrda, L. Konarski, B. Rokicki, *Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii, zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Elipsa, Warszawa 2001, s. 90; [cyt. za:] M. Sidor-Rządkowska, *Zwolnienia pracowników a polityka personalna firmy*, *op. cit.*, s. 111.

E. Madej[100]	wanych i autoryzowanych najczęściej przez firmę zwalniającą pracowników, która ma pomóc zwalnianym w oswojeniu się z nową sytuacją i skutecznym ulokowaniu się w interesującym dla nich, nowym miejscu pracy”
Słownik „Szczegółowego Opisu Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki”[101]	„Usługi rynku pracy świadczone na rzecz pracownika, będącego w okresie rozwiązania umowy o pracę lub zagrożonego wypowiedzeniem. Outplacement może obejmować w szczególności: doradztwo zawodowe i psychologiczne, pomoc w znalezieniu nowego miejsca pracy, finansowanie szkoleń, kursów doszkalających, pomoc w zmianie miejsca zamieszkania, środki na rozpoczęcie działalności gospodarczej”
M. Armstrong[102]	„Program zwolnień monitorowanych (outplacement) ma na celu udzielenie zwalnianym pracownikom pomocy w poszukiwaniu innej pracy. Zakłada on wspieranie pracowników w tym trudnym okresie przez doradztwo, pomoc w ponownym określeniu możliwości rozwoju własnej kariery i celów pracy, a następnie zapewnienie wiarygodnych, przedstawionych w delikatny sposób wskazówek dotyczących sposobów osiągania tych celów”
M. Juchnowicz[103]	„Zaplanowany program działań, którego celem jest skuteczne zarządzanie programem zwolnień pracowników oraz ograniczenie wpływu negatywnych skutków decyzji personalnych na ocenę i reputację firmy w jej otoczeniu biznesowym”
K. Makowski[104]	„System wszechstronnej i kompleksowej opieki: menedżerskiej, organizacyjno-prawnej, instytucjonalnej, psych-socjologicznej, a w razie potrzeby – również medycznej nad osobami zwalnianymi z pracy, mający na celu ograniczanie wszelkiego rodzaju dolegliwych skutków redukcji zatrudnienia i w maksymalnym stopniu ułatwiający im przyszłą aktywizację zawodową”

Źródło: Opracowanie własne.

[100] J. Strużyna, E. Madej, B. Stokłosa, *Przewodnik po outplacement*, Rudzka Agencja Rozwoju Inwestor, Ruda Śląska 1999; [cyt. za:] *Podręcznik outplacementu w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, *op. cit.*, s. 6.
[101] *Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał ludzki*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010, s. 346.
[102] M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2007, s. 426.
[103] M. Juchnowicz, *Outplacement kompetencji jako sposób poprawy elastyczności kapitału ludzkiego*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Difin, Warszawa 2007, s. 176.
[104] K. Makowski (red.), *Zarządzanie pracownikami. Instrumenty polityki personalnej*, Poltext, Warszawa 2001, s.167; [cyt. za:] A. Ludwiczyński, *Alokacja zasobów ludzkich w organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 225.

Wspólne elementy wskazywane w definicjach outplacementu stanowią przede wszystkim:

- forma – wyraźne podkreślenie kontroli i odpowiedzialności za proces zwolnienia pracownika po stronie dotychczasowego pracodawcy;
- cel – znalezienie nowego miejsca pracy dla zwalnianych pracowników przed uzyskaniem statusu osób bezrobotnych;
- instrumenty – ukierunkowane na dostarczenie zwalnianym doradztwa, przekwalifikowania i pomocy w poszukiwaniu nowego miejsca pracy.

Definicje wyraźnie różnią się natomiast pod względem:

- stopnia zaangażowania podmiotów zewnętrznych w proces outplacementu;
- poziomu złożoności procesu – od zaoferowania poszczególnych usług rynku pracy, poprzez łączenie ich stosowania w proces, po budowę systemu czy programu kompleksowo odpowiadającego na potrzeby zwalnianych i otoczenia podejmującej restrukturyzację zatrudnienia firmy.

Należy wskazać też na zróżnicowanie funkcji oczekiwanych od outplacementu w literaturze przedmiotu. Przede wszystkim podkreśla się, iż ma on na celu złagodzenie negatywnych efektów restrukturyzacji zatrudnienia poprzez adaptację zawodową pracowników[105]. A. Pocztowski, J. Religa i A. Kicior uznają, iż idea ta to dążenie do dostarczenia przez pracodawcę zwalnianym pracownikom wsparcia wykraczającego poza obowiązujące prawo pracy[106]. Jednocześnie outplacement powinien wywierać pozytywny wpływ na pracowników pozostających w firmie przekształcając sytuację zwolnienia w korzystną dla przyszłości zwalnianych i pozostających pracowników – poprzez porady i pomoc eksponuje myślenie o przyszłości, zamiast skupiania się na roszczeniach za wydarze-

[105] J. Religa, A. Kicior, *Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza w kontekście polskich uwarunkowań prawnych, społecznych i ekonomicznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2/2010, s. 105.

[106] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie - procesy - metody, op. cit.*, s. 168-169; J. Religa, A. Kicior, *Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza…, op. cit.*, s. 105.

nia z przeszłości[107]. A. Ludwiczyński, K. Schwan i K.G. Seipel eksponują natomiast, iż outplacement ma gwarantować porozumienie społeczne[108]. Innymi słowy: ma ograniczać ryzyko powstania otwartych konfliktów, spadek wydajności pracy i odejścia z firmy najbardziej wartościowych pracowników, a zwiększać potencjał rozwoju tak firmy, jak i jej obecnych i byłych pracowników. Outplacement ma być zatem strategią dzięki, której na restrukturyzacji „wszyscy wygrywają".

Istnieje wiele instrumentów, które mogą być stosowane w ramach outplacementu. Do najprostszych należą te odnoszące się nie tylko do przyznania pracownikowi odprawy pieniężnej. Bardziej obejmują zróżnicowane wsparcia doradcze, szkoleniowe i psychologiczne. W pierwszej grupie wymienić można takie rodzaje działań jak: (1) diagnoza i ocena predyspozycji i kompetencji zawodowych, (2) specjalistyczna pomoc w szukaniu ofert pracy, (3) dostęp do interesujących ofert pracy, które nie zawsze są ogólnodostępne, (4) pomoc prawna, (5) coaching, (6) wsparcie w zakresie organizacji własnej działalności gospodarczej. Szkolenia organizowane pracownikom objętych programem outplacementowym mogą dotyczyć m.in.: (1) metod i narzędzi poszukiwania pracy, (2) podwyższania kwalifikacji zawodowych, (3) przekwalifikowania zawodowego. Jeśli chodzi o wsparcie psychologiczne może ono polegać na indywidulanych spotkaniach pracownika z psychologiem oraz dotyczyć takich zagadnień z zakresu rozwoju umiejętności osobistych, jak np. trening dobrego samopoczucia, pokonywanie oporów wobec zmian, komunikacja. Oprócz powyższych można spotkać się w literaturze przedmiotu także ze wsparciem w ramach outplacementu w postaci możliwości dalszego korzystania z biura (np. sprzętu - telefon, ksero, współpracowników) dawnego pracodawcy w czasie poszukiwania pracy. Organizacje chcące wesprzeć swoich zwalnianych pracowników, mogą również zorganizować specjalną wewnętrzną komórkę organizacyjną do obsługi zwalnianych pracowników czy oferować skierowanym do zwolnień pracownikom propozycje współpracy ze „starą" firmą w innej formie np. samozatrudnienia.

---

[107] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie - procesy - metody, op. cit.*, s. 168-169.

[108] A. Ludwiczyński, *Alokacja zasobów ludzkich w organizacji, op. cit.*, s. 225; K. Schwan, K.G. Seipel, *Marketing kadrowy, op. cit.*, s. 239.

Dobór narzędzi jakie będą stosowane w programie zwolnień monitorowanych powinien być przede wszystkim dostosowany do tego jakimi środkami finansowymi dysponuje dana organizacja oraz jakiego rodzaju wsparcie mogą zaoferować podmioty zewnętrzne np. urzędy pracy. Rodzaj działań uwzględnionych w programie outplacementu wynikać też będzie z przyjętego modelu wdrażania outplacementu.

A. Binda dokonał analizy ofert firm doradczych co pozwoliło na wyróżnienie kilku rodzajów proponowanych programów usystematyzowanych ze względu na cztery kryteria, jakimi są: (1) zleceniodawca usługi; (2) charakter grupy odbiorców; (3) zakres świadczonych usług; (4) ukierunkowanie usługi[109]. W tym miejscu należy w szczególności podkreślić podział ze względu na charakter grupy odbiorców, w którym wyróżniono takie rodzaje outplacementu jak: indywidualny, executive, grupowy, mieszany i grupowy publiczny. Pierwszy z nich kierowany jest do pojedynczej osoby, działania podejmuje się indywidualnie z zainteresowanym. Outplacement executive jest to specjalnie przygotowany program dla pracowników szczebli zarządzających. Grupowy jest kierowany do danej grupy zawodowej, grupy pracowników, która jest zwalniana z jednej firmy. Mieszany to program przeprowadzany poprzez organizację zajęć grupowych oraz indywidualnych spotkań. Natomiast outplacement grupowy publiczny polega na organizowaniu zajęć grupowych zewnętrznie dla pracowników z różnych firm i o różnych specjalizacjach.

Tabela 7. Podział i rodzaje usług outplacementowych

Kryterium podziału	**Rodzaje outplacementu**	**Cechy charakterystyczne**
Zleceniodawca usługi	Korporacyjny	Zamawiany i opłacany przez firmę zwalniającą, czasami w wyborze doradcy uczestniczy także bezpośredni zainteresowany.
	Prywatny / detaliczny	Zamawiany i opłacany bezpośrednio przez osobę prywatną.
Charakter grupy odbiorców	Indywidualny	Skierowany do jednej osoby, praca indywidualna z uczestnikiem.
	Executive	Przygotowany specjalnie z myślą oraz pod kątem potrzeb menedżerów najwyższego

[109] A. Binda, *Podział i rodzaje outplacementu*, www.lgrant.com/czytelnia.php [30.01.2014].

		szczebla zarządzania.
	Grupowy	Przeznaczony dla jednorodnych grup zawodowych pracowników zwalnianych z jednej firmy kluczowym elementem są warsztaty i zajęcia grupowe przygotowujące do wejścia na rynek pracy.
	Mieszany	Podział całego procesu na zajęcia organizowane w grupach oraz cykle spotkań indywidualnych.
	Grupowy publiczny	Zajęcia grupowe dla pracowników pochodzących z różnych firm i reprezentujących różne specjalności, na zasadzie grup otwartych.
Zakres świadczonych usług	Pełny	Obejmujący kompleksowy zestaw usług oferowany przez doradcę w ramach swojego autorskiego programu, nielimitowany czasowo - trwający aż do momentu uzyskania ponownego zatrudnienia przez uczestnika, a często obejmujący nawet monitoring postępów w nowej organizacji.
	Ograniczony czasowo	Przygotowany na zasadzie programu trwającego 2, 3, 6 miesięcy lub inny z góry określony zamknięty przedział czasowy.
	Kafeteryjny	Oferowany klientowi zamawiającemu jako zestaw usług do wyboru, z których klient wybiera tylko te elementy, które uważa za konieczne.
	Just-in-time	Konsultacje z doradcą są inicjowane przez samego uczestnika, w nagłych przypadkach lub na miarę potrzeb.
	Ze wsparciem administracyjnym	Oprócz cyklicznych spotkań z doradcą uczestnikowi oferuje się pełne wsparcie administracyjne w postaci osobnego biura oraz obsługi sekretarskiej.
Ukierunkowanie usługi	Pełny	Obejmuje pełny proces wsparcia uczestnika, od oceny umiejętności i predyspozycji, szkolenia i warsztaty z zakresu rynku pracy po konieczne uzupełnienie kwalifikacji formalnych potrzebnych do podjęcia nowej pracy i intensywne poszukiwanie ofert pracy.

	Zorientowany na zmianę postaw i rozwój umiejętności	Główny nacisk kładzie się na zmianę postawy uczestnika, z pasywnej na aktywną, wykształcenie motywacji do działania oraz rozwój potrzebnych do tego umiejętności pozostawiając poszukiwanie ofert pracy już samemu pracownikowi.
	Zorientowany na rynek pracy	Główny nacisk na ukierunkowanie strategii poszukiwania pracy, oferty pracy, rozmowy z pracodawcami, często przy wsparciu bazy danych ofert pracy, tzw. „*job bank*”.
	Zorientowany na przekwalifikowanie zawodowe	Stosowany w przypadku konieczności zupełnej zmiany zawodu - koncentruje się na określeniu predyspozycji i motywacji uczestnika, a następnie wyborze i kształceniu do nowego zawodu
	Zorientowany na rozwój przedsiębiorczości	Praca z uczestnikiem przy założeniu swojej własnej, małej firmy.
	Skoncentrowany na planowaniu przejścia na emeryturę	Często w połączeniu z *Senior Executive Program* - przygotowuje starszych menedżerów do zakończenia aktywnego życia zawodowego i transformacje zajęć w połączeniu z przejściem na emeryturę.

Źródło: A. Binda, *Podział i rodzaje outplacementu*, www.lgrant.com/czytelnia.php [30.01.2014].

Podstawowe dla wdrażania outplacementu w praktyce jest szczególnie wskazanie różnic pomiędzy outplacementem indywidualnym i grupowym. Pierwszy z nich jest usługą zaadresowaną do osób zajmujących kluczowe stanowiska w firmach[110]. Stosowany jest zazwyczaj w przypadku specjalistów oraz menedżerów średniego i wyższego szczebla. Są to osoby, które opuszczają swoje organizacje często po długoletniej pracy, w związku z czym potrzebują wsparcia, by przystosować się do nowej sytuacji. Usługa ma im pomóc jak najszybciej odzyskać równowagę emocjonalną, zapewnić profesjonalne wsparcie w procesie doboru charakteru pracy i stanowiska, tak aby optymalnie wykorzystać tkwiący w danej osobie potencjał.

W trakcie programu outplacementu indywidualnego konsultant pomaga w znalezieniu zatrudnienia członkom kadry kierowniczej, którzy

[110] P. Janik, *Outplacement jako narzędzie w procesie restrukturyzacji zatrudnienia*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2/2009, s. 391-392.

zwykle nie z własnej woli rozstali się z organizacją. Konsultant postrzega siebie jako opiekuna, którego zadaniem jest wspieranie samodzielnej działalności klienta, bez ingerowania w prowadzone przez niego poszukiwania pracy. W programie świadczonym bezterminowo, dopóki zwalniani pracownicy nie przejdą pomyślnie okresu próbnego w nowej organizacji, czas konsultacji zależy od decyzji pracodawcy. Jeśli po okresie próbnym pracownik nie otrzyma propozycji stałego zatrudnienia, program outplacementu trwa nadal aż do znalezienia przez podopiecznego nowego zajęcia. W przypadku programu świadczonego terminowo doradca pozostaje do dyspozycji klienta przez określoną liczbę godzin w ciągu ustalonego czasu.

Typowe składowe programu outplacementu indywidualnego to[111]:

1. Wsparcie psychologiczne nakierowane na pomoc w przystosowaniu się do nowej sytuacji, jaka powstała po stracie pracy;
2. Analizowanie umiejętności, potencjału, kompetencji, zalet i preferowanych przez zwolnionych menedżerów kierunków zawodowych za pomocą narzędzi, takich jak np. testy psychometryczne;
3. Dokonanie samooceny i optymalnego wyboru dalszej kariery;
4. Indywidualny program szkoleniowy, uczący profesjonalnych metod poszukiwania ofert i prezentacji własnych osiągnięć i atutów;
5. Zespół czynności mających na celu pomoc w znalezieniu nowego miejsca pracy, obejmujący m.in.: przygotowanie wysokiej jakości dokumentów aplikacyjnych, wsparcie ekspertów znających uwarunkowania rynku pracy, tak by skuteczniej dotrzeć do właściwych informacji i miejsc, nawiązywanie kontaktów na „ukrytym rynku pracy", przechodzenie przez symulacje rozmowy kwalifikacyjnej, doskonalenie wizerunku, dostęp do przestrzeni i sprzętu biurowego podczas całego procesu poszukiwań nowej posady.

Program taki jest nie tylko wszechstronny, ale może mieć formę szczegółowo rozpisanych działań pomagających w pozyskaniu nowych miejsc pracy dla zwalnianego pracownika i o zapewnieniu mu możliwie bezproblemowego przejścia na nowe miejsce pracy. Są to działania kosztowne, szacowane na kilka do kilkudziesięciu tysięcy złotych[112].

---

[111] W. Małachowski, *Outplacement jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemyśle „Orgmasz", Warszawa 2006, s. 104-105.
[112] P. Cichocki, M. Goetz, *Wielkopolska: społeczny kontekst przemian regionalnej gospodarki*, *op. cit.*, s. 55

Outplacement grupowy zaś przeprowadza się w razie likwidacji całych działów bądź części przedsiębiorstwa, organizacji[113]. Przybiera on formę szkolenia, stąd też oferuje się go w określonym czasie pracownikom wszystkich szczebli hierarchii zawodowej. Outplacement grupowy różni się od indywidualnego zarówno słabszym dostosowaniem konsultacji do indywidualnych potrzeb klienta, jak i ograniczeniami czasowymi. Szkolenia w ramach programu outplacementu trwają od dwóch do pięciu dni. Organizuje je dział szkoleń organizacji zlecającej wykonanie usługi, a zajęcia przeprowadzają zewnętrzni konsultanci lub też całością zajmuje się zewnętrzna firma doradcza. Jest on skierowany do jednorodnych grup zawodowych, a „kluczowym elementem są warsztaty i zajęcia grupowe przygotowujące do wejścia na rynek pracy". Outplacement grupowy może mieć także formę złożonych oddziaływań i obejmować m.in. po wydzieleniu w miarę jednorodne grupy pracowników[114]:

1. Przeprowadzenie konsultacji z psychologiem, nakierowanych na zniwelowanie negatywnych skutków zwolnień i wsparcie emocjonalne;
2. Przygotowanie specjalnych warsztatów dających uczestnikom wskazówki dotyczące radzenia sobie na rynku pracy;
3. Analizę predyspozycji zawodowych i potencjału danej osoby w celu stworzenia profilu osobowościowego i zawodowego;
4. Zajęcia przygotowujące do pisania CV i listu motywacyjnego, informujące o rynku pracy oraz szkolące w zakresie rozmowy kwalifikacyjnej - odpowiedzi na trudne pytania, sztuki prezentacji i komunikacji oraz podobne;
5. Określenie indywidualnych osiągnięć, zainteresowań i kwalifikacji, aby skutecznie zaplanować cele i proces poszukiwania nowej posady i wykorzystania predyspozycji zwalnianych osób;
6. Przedstawienie uczestnikom istniejących w regionie ofert pracy, przy wskazaniu jednocześnie metody docierania do potencjalnych pracodawców;
7. Propozycje dobrowolnego udziału w kursach;

[113] P. Janik, *Outplacement jako narzędzie w procesie restrukturyzacji zatrudnienia*, *op. cit.*, s. 392.
[114] W. Małachowski, *Outplacement jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi*, *op. cit.*, s. 110.

8. Ewentualne konsultacje indywidualne, mające na celu poruszenie tematów, z którymi osoba ma największe trudności.

Ponieważ usługi outplacement mogą być świadczone w różny sposób, w związku z tym można podzielić je na następujące[115]:

- zakres pełny - obejmuje cały pakiet usług, jest to zazwyczaj nielimitowany w czasie i trwa do momentu uzyskania ponownego zatrudnienia przez uczestnika;
- zakres ograniczony w czasie - program jest określony przez zamknięty przedział czasowy;
- kafeteryjny - zainteresowany otrzymuje zestaw usług do wyboru, następnie wybiera tylko te, z których chce skorzystać;
- *just-in-time* - konsultacje przeprowadzane na zasadzie nagłej potrzeby, w takim przypadku jest to inicjowane przez uczestnika;
- ze wsparciem administracyjnym - w ofercie oprócz spotkań jako dodatkowa usługa w pakiecie może występować wsparcie administracyjne, obsługa sekretarska lub osobne biuro.

Przy analizie rodzajów outplacementu trzeba zwrócić uwagę, również na fakt, że wsparcie to może przebiegać w różnych kierunkach i zawierać szereg opcji[116]. Rozpatrując pełne wsparcie, usługa zawiera m.in. takie działania jak: ocena umiejętności i predyspozycji, szkolenia mające na celu przekazania sytuacji na rynku pracy i uzupełniające kwalifikacje formalne niezbędne do podjęcia nowej pracy. W skład usługi wchodzi również intensywne poszukiwanie ofert pracy.

Analizując wsparcie pod kątem zmiany lub rozwoju umiejętności uczestnika, głównie nastawia się na zmianę postawy z pasywnej na aktywną[117]. W programie zawarta jest również nauka motywacji do działania, rozwój umiejętności pozostawiając poszukiwanie ofert pracy uczestnikowi. Outplacement może być ukierunkowany na rynek pracy. Głównym zadaniem realizacji usługi jest poszukiwanie pracy i rozmowy z pracodawcami. W przypadku gdy zachodzi potrzeba zupełnej zmiany zawodu stosuje się usługę ukierunkowaną na określanie predyspozycji i motywacji uczestnika oraz wyborze i kształceniu do nowego zawodu. Usługi mogą być również świadczone osobom zorientowanym na rozwój przedsiębiorczości, polegają one na pracy z uczestnikiem przy założeniu

[115] *Outplacement opis*, http://besthunter.pl/?outplacement-opis,122 [12.08.2012].
[116] *Ibidem*.
[117] *Ibidem*.

własnej firmy. Ostatnim kierunkiem świadczenia usług outplacement jest praca z odbiorcą - seniorem, skoncentrowanym na planie przejścia na emeryturę. Jest to program przygotowujący starszych menedżerów do zakończenia aktywności zawodowej.

Biorąc pod uwagę zakres użytych narzędzi oraz adresatów, wyróżnić można również trzy podstawowe modele outplacementu: klasyczny, zaadaptowany i środowiskowy. Klasyczna forma outplacementu obejmuje „ocenę potencjału i motywacji osoby zwalnianej, wsparcie psychologiczne, pośrednictwo pracy oraz przygotowanie jej do samodzielnego funkcjonowania na rynku pracy"[118]. Istotny jest też fakt, że klasyczny outplacement ma charakter działań doraźnych i krótkotrwałych (zazwyczaj od 1 do 3, rzadziej 6 miesięcy). Proces realizacji outplacementu klasycznego można rozpisać na następujące działania[119]:

1. Pracodawca, który zdecydował się na wsparcie pracowników w formie outplacementu, przygotowuje regulamin zwolnień i listę pracowników do zwolnienia.
2. Firma realizująca outplacement dla pracodawcy (może to być wyspecjalizowana firma doradcza czy organizacja pozarządowa świadcząca usługi na rynku pracy) przygotowuje zespół, który będzie wdrażał program.
3. Podczas pierwszego kontaktu ze zwalnianymi pracownikami zostają określone ich możliwości i predyspozycje. Jednocześnie bada się sytuację na rynku pracy (na tej podstawie powstaje baza przedsiębiorców, bank ofert pracy, bank ofert szkoleniowych, a więc baza potencjalnych pracodawców z ich zidentyfikowanymi oczekiwaniami, baza miejsc pracy oraz placówek doskonalenia zawodowego zgodnego z oczekiwaniami przyszłego pracodawcy).
4. Psycholog przeprowadza pogłębiony, jednogodzinny wywiad kwestionariuszowy z każdym z uczestników programu.
5. W oparciu o zdobytą o pracownikach wiedzę firma realizująca outplacement podejmuje działania w dwóch segmentach: „pracownik do nowego pracodawcy" oraz „zostań przedsiębiorcą". Segment pierwszy adresowany jest do tych uczestników programu, o których wiadomo, że predyspozycje psychiczne i zawodowe kwalifikują ich raczej do zatrudnienia się u nowego pracodawcy niż do uruchomie-

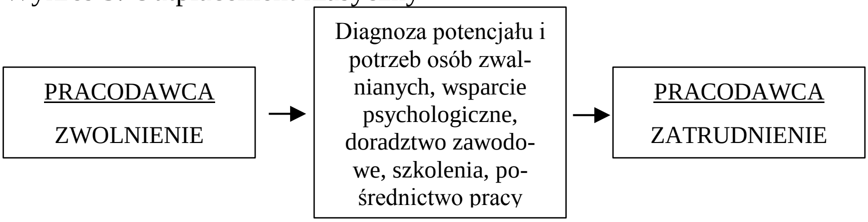
[118] J. Koral, *Outplacement - sposób na bezrobocie*, FISE, *op. cit.*, s. 6.
[119] *Ibidem*, s. 6-7.

nia własnej działalności gospodarczej. Działania w tym segmencie obejmują: warsztaty psychologiczne, doradztwo zawodowe i szkolenia zawodowe, ułatwiające zatrudnienie u nowego pracodawcy. Segment drugi jest przeznaczony dla tych osób, u których wywiad kwestionariuszowy ujawnił cechy osobowości i kompetencje, umożliwiające im otworzenie własnego biznesu. Działania w tym segmencie obejmują: ocenę kompetencji w zakresie prowadzenia własnej firmy, specjalistyczne szkolenia biznesowe, weryfikację wykonalności zaplanowanego biznesu, wreszcie organizację i rejestrację działalności.

Doświadczenia z outplacementem klasycznym pokazują, że w sytuacji polskiego rynku pracy samozatrudnienie sprawdza się tylko wtedy, gdy osoba poszukująca dla siebie odpowiedniego sposobu aktywności zawodowej ma spójną, dopasowaną do własnych możliwości i specyfiki otoczenia koncepcję atrakcyjnego biznesu. Poza tym musi ona posiadać jakiekolwiek doświadczenie menedżerskie oraz tzw. „postawę przedsiębiorcy". Stąd też w polskiej literaturze przedmiotu zauważa się, że model ten nie sprawdza się jeśli chodzi o zwolnienia osób z niskimi kwalifikacjami, na obszarach o małym popycie na pracę oraz w okresach dekoniunktury. W związku z tym w ramach programu „Bezrobocie - co robić?" grupa ekspertów z udziałem M. Boniego opracowała dwa modele odpowiadające na potrzeby polskich rynków pracy: zaadaptowany oraz środowiskowy[120]. Skuteczność nowych modeli outplacementu została sprawdzona w ramach projektów pilotażowych prowadzonych przez organizacje pozarządowe[121]. Dodatkowo działaniami objęto, oprócz zwalnianych pracowników, także inne grupy odbiorców: dotychczas niepracującą młodzież, osoby pozostające przez długi czas bez pracy, a także środowiska, w których znalezienie pracy zarobkowej jest bardzo trudne lub niemożliwe.

[120] B. Piotrowski, *Outplacement - podstawowy pakiet informacji*, FISE, Warszawa 2010, s. 7.
[121] J. Koral, *Outplacement - sposób na bezrobocie*, *op. cit.*, s. 7.

Wykres 3. Outplacement klasyczny



Źródło: J. Koral, *Outplacement - sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009, s. 6.

Outplacement zaadaptowany „charakteryzuje się (…) potrzebą wykreowania silnego społecznego wsparcia dla realizowanych działań outplacementowych oraz koniecznością wielokierunkowego pobudzania aktywności lokalnej w tworzeniu i rozwoju przedsiębiorczości”[122]. Jest to rozszerzony warianty modelu klasycznego, ale w odróżnieniu od niego programy są realizowane przy społecznym wsparciu ze strony samorządów, administracji rządowej, lokalnego biznesu i organizacji pozarządowych. Głównym założeniem jest tu osadzenie outplacementu w zintegrowanych działaniach aktywizujących rynek pracy i wspierających lokalną przedsiębiorczość[123]. Programy outplacementu zaadaptowanego mogą być realizowane poprzez tworzenie paktów lokalnych wspierających przedsiębiorczość (samorządy, organizacje pozarządowe, branżowe, lokalny biznes, publiczne służby zatrudnienia). Strony zawierające pakt mogą tworzyć programy rozwoju przedsiębiorczości. W ramach takiego programu lokalne władze mają możliwość nie tylko uruchamiania prac interwencyjnych, robót publicznych, staży czy różnych form zatrudnienia okresowego, ale także osiągnąć inne korzyści jakimi są: aktywizowanie lokalnej przedsiębiorczości, np. poprzez zwalnianie z podatków lokalnych; wspieranie powstawania inkubatorów przedsiębiorczości; organizowanie targów inwestycyjnych czy targów pracy; wspieranie rozwoju lokalnych instytucji finansowych - funduszy poręczeń czy funduszy inwestycyjnych. Model ten zakłada, iż organizacje pozarządowe działając na rynku pracy powinny nie tylko świadczyć takie usługi jak szkolenia, warsztaty i pośrednictwo pracy (jako niepu-

[122] *Ibidem*, s. 16.
[123] J. Koral, *Outplacement - sposób na bezrobocie*, *op. cit.*, s. 9-10.

bliczne agencje zatrudnienia), ale także działania zapobiegające marginalizacji i wykluczeniu najsłabszych grup.

Tabela 8. Outplacement klasyczny i outplacement zaadoptowany

Obszar interwencji	Outplacement klasyczny	Outplacement zaadaptowany
Sekwencja „zostań przedsiębiorcą”	Proponowana wszystkim uczestnikom programu outplacementowego jako jedna z możliwości do wyboru	Proponowana tylko tym uczestnikom programu outplacementowego, którzy zaprezentowali wiarygodny i rokujący powodzenie biznesplan oraz którzy już zdobyli doświadczenie menedżerskie lub też zademonstrowali „postawę przedsiębiorcy”
Sekwencja „pracownik do nowego pracodawcy”	Skupia się na wyposażeniu uczestnika programu outplacementowego w kwalifikacje, na które zgłasza zapotrzebowanie nowy pracodawca	Oprócz wyposażenia pracownika w potrzebne kwalifikacje zawodowe, dużą wagę przywiązuje się do zapewnienia uczestnikom programu odpowiedniego wsparcia psychologicznego
Szkolenia	Głównie wyposażające pracownika w te kwalifikacje, na które zgłasza zapotrzebowanie rynek pracy i/lub nowy pracodawca	Zwiększony wymiar i zakres szkoleń nastawionych na wzmacnianie „zdolności do zatrudnienia” oraz wsparcie psychologiczne dla uczestników programu
Projektowanie programu outplacementowego	Pracodawca zleca firmie zewnętrznej przygotowanie oferty na usługi, ewentualnie współpracuje z firmą zewnętrzną	Pracodawca jest aktywnie zaangażowany w projektowanie programu outplacementowego dla swoich pracowników, konsultuje go lub wręcz opracowuje z partnerami społecznymi, czasami konsultacje przeprowadzane są także z innymi interesariuszami, np. władzami lokalnymi
Działania dodatkowe	Zwykle nie leżą w sferze zainteresowania pracodawcy	Pracodawca angażuje się lub co najmniej „życzliwie wspiera” dodatkowe działania, takie jak np. analiza klimatu otoczenia po to, by ewentualnie zaproponować działania wzmacniające efekty usług outplacemento-

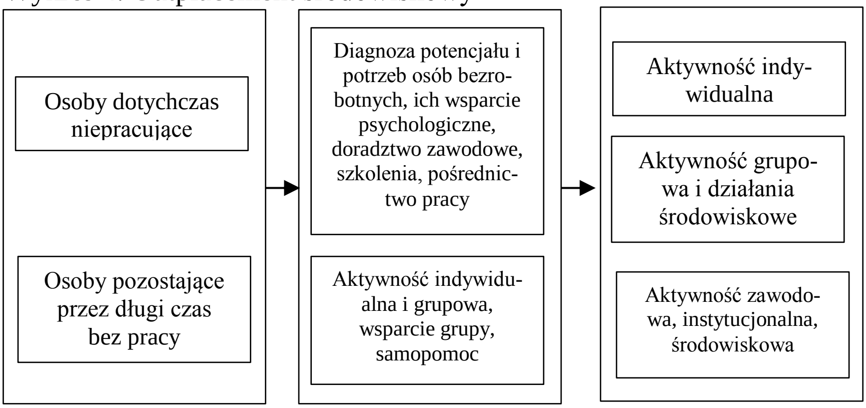
		wych
Długość trwania programu outplacementowego	Przeciętnie 1-3 miesiące	Programy są dłuższe, trwają od 3 do 9 miesięcy, a czasem nawet 12 miesięcy

Źródło: A. Kwiatkiewicz, K. Hernik, *Outplacement - przewodnik dla pracodawców*, FISE, Warszawa 2010, s. 14-15.

Ostatni model outplacementu testowany i zalecany w polskich warunkach to outplacement środowiskowy. Tu znalezienie pracy przyjmuje się jako cel długookresowy, a działania aktywizacyjne osadza się głównie w zapobieganiu skutkom długotrwałego bezrobocia w sytuacji załamania się lokalnego rynku pracy[124]. W porównaniu z modelem klasycznym i zaadaptowanym inna jest tu grupa odbiorców i cel działania. Outplacement środowiskowy może być stosowany w odniesieniu do np. osób, które długo pozostają bez pracy lub młodych osób, które po zakończeniu kształcenia nie mogą podjąć pierwszej pracy. W outplacemencie środowiskowym istotne jest połączenie wzajemnego wsparcia uczestników programu w grupie i aktywizacja indywidualna z wykorzystaniem typowych narzędzi outplacementowych, jakimi są szkolenia, doradztwo, pośrednictwo. Nawet jeżeli po zrealizowaniu programu jego uczestnik nie znajdzie zatrudnienia, zdobywa nowe umiejętności, które ułatwią mu znalezienie pracy: aktywność, komunikatywność i asertywność, zwiększone poczucie własnej wartości. Kluczową rolę w budowaniu grupy i jej wsparcia dla poszczególnych uczestników odgrywa animator grupy.

[124] *Ibidem*, s. 12.

Wykres 4. Outplacement środowiskowy



Źródło: J. Koral, *Outplacement - sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009, s. 13.

Outplacement środowiskowy może być np. wdrażany poprzez tworzenie grup uczestników (około 15 osób) dobranych według kryterium terytorialnego - miejsca zamieszkania lub łatwego dojazdu grupy[125]. W pierwszym etapie programu poza animatorem w grupie powinien być także psycholog-trener. Grupa powinna mieć zapewniony kontakt, wsparcie i pomoc ze strony Regionalnych Centrów Aktywizacji. Centra powinny mieć zabezpieczone materialne warunki funkcjonowania, finanse i odpowiednio przygotowaną kadrę. Podstawę funkcjonowania centrum stanowi zespół doradczo-treningowy: doradca zawodowy, pośrednik pracy, rejestrator, psycholog lub socjolog, trener przedsiębiorczości, animatorzy grup.

Jeśli zaś chodzi o etapy outplacementu środowiskowego, są one następujące[126]:

1. Integracja uczestników z grupą, rozpoznanie własnych potrzeb, rozpoznanie słabych i mocnych stron, ustalenie własnej hierarchii wartości, zmiana sposobu myślenia, określanie celów;
2. Przejście do indywidualnych zajęć aktywizujących, które mają rozwijać aktywność, w tym: nabycie umiejętności i poznanie sposobów poszukiwania pracy, ocena własnych możliwości, przygotowywanie

[125] *Ibidem*, s. 12.
[126] *Ibidem*, s. 12-15.

dokumentów aplikacyjnych, przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej z pracodawcą;

3. Przy wsparciu grupy uczestnicy wykonują indywidualne zadania aktywizujące: pisanie CV, autoprezentacja - rozmowa z pracodawcą, poszukiwanie ofert przez telefon. Dla tych, którzy są gotowi do podjęcia pracy, zorganizowany jest w oparciu o Regionalne Centra Aktywizacji, klasyczny cykl działań outplacementowych: szkolenia, doradztwo, pośrednictwo. Uczestnicy, którzy po zakończeniu programu klasycznego nie znaleźli zatrudnienia, wracają do grupy;
4. Grupowe zajęcia aktywizujące - obejmują one na pierwszym etapie treningi zadaniowe, w tym: pisanie dokumentów, gry symulacyjne - scenki, testy, autokorektę zachowań poprzez analizę zapisów wideo. W etapie drugim grupy przy wsparciu animatorów, trenerów i doradców przygotowują i realizują działania na rzecz środowiska;
5. W efekcie zdobywanych nowych umiejętności i doświadczeń, środowiskowe grupy wsparcia i samopomocy uzyskują status grup samosterownych. Są one w stanie, oprócz pomocy swoim członkom w znalezieniu zatrudnienia, generować nowe formy organizacyjne: stowarzyszenia, programy celowe, inicjatywy środowiskowe, wsparcie działań przez wolontariat itp. Grupy samosterowne są w stanie jako organizacje pozarządowe aplikować o środki pomocowe i celowe oraz występować i realizować projekty środowiskowe finansowane np. ze środków UE.

Po zrealizowaniu programu Regionalne Centrum Aktywizacji ulega rozwiązaniu. Jego funkcję, wyposażenie, technologię i wiedzę na temat organizacji działalności przejmują funkcjonujące na danym terenie Środowiskowe Grupy Wsparcia i Samopomocy. Grupy te, po zrealizowaniu pełnego zakresu działań w ramach projektu, są w stanie samodzielnie inicjować, realizować i efektywnie wykorzystywać uzyskane zasoby dla realizacji inicjatyw środowiskowych. W takich grupach mogą działać różne osoby - także bezrobotni.

Należy przy tym podkreślić, iż model outplacementu środowiskowego mimo pewnych podobieństw do omówionej koncepcji rekonwersji zawodowej (takich jak szeroki zakres działań i zaangażowanie wielu interesariuszy organizacji) nie jest z nią tożsamy. Rekonwersja jest bowiem ukierunkowana na działania antycypacyjne, mające ograniczyć ryzyko wystąpienia zjawiska długotrwałego bezrobocia. Podczas gdy outplacement środowiskowy prowadzony jest już po wystąpieniu zwol-

nień pracowników i w warunkach podwyższonego ryzyka wystąpienia zjawiska długotrwałego i strukturalnego bezrobocia.

Podsumowując należy stwierdzić, iż w odniesieniu do szkół zawodowych outplacement zgodny z modelem klasycznym polegałby na indywidualnym lub grupowym wsparciu zagrożonych bezrobociem nauczycieli. Jego głównym celem byłoby zmniejszenie stresu wywołanego procesem zwolnień oraz podstawowe przygotowanie do poszukiwania nowej pracy w zawodzie lub przekwalifikowanie.

Model zaadaptowany zaś trwałby dłużej, pozwoliłby na wybór osób, które posiadają najpełniejsze kompetencje do prowadzenia własnej działalności gospodarczej, budowę cech zatrudnialności wśród zwalnianych osób oraz włączenie pracodawcy i partnerów szkoły, w tym władz lokalnych, w proces łagodzenia negatywnych efektów redukcji zatrudnienia.

Model środowiskowy opary na strategicznym i długookresowym podejściu pozwoliłby natomiast na najszersze zaangażowanie wszystkich interesariuszy poszczególnych szkół, budowę partnerstw i paktów lokalnych na rzecz zatrudnienia, usamodzielnienie zwalnianych osób poprzez wspólne rozwiązywanie problemów i samopomoc oraz szersze pobudzenie aktywności instytucjonalnej i środowiskowej.

3.4.4. Programy outplacement zaadresowane do zwalnianych nauczycieli w Polsce

Zastosowanie technik i metod zgodnych z koncepcjami rekonwersji zawodowej oraz - w węższym ujęciu - outplacementu pozwala na ograniczenie skali negatywnych efektów zwolnień pracowników. Jak wskazano już w niniejszym raporcie w Polsce działania z zakresu wspierania zwalnianych nauczycieli prowadzone były w ubiegłych latach głównie w regionach Polski Południowej i Centralnej. Nie były natomiast praktycznie stosowane na obszarach najsilniej dotkniętych procesem wypadania nauczycieli z zawodu.

Warto wskazać na przykłady dobrych praktyk w wykorzystywaniu kapitału ludzkiego zwolnionych nauczycieli oraz w realizacji programów wsparcia typu outplacement dla tej grupy zawodowej, które zostały zdiagnozowane w badaniu „Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012”.

Jeśli chodzi o wykorzystanie kapitału ludzkiego nauczycieli, czyli ich wiedzy, umiejętności, kompetencji i kwalifikacji to władze samorządowe

jeśli już podejmują jakieś działania to koncentrują się na zminimalizowaniu kosztów społecznych podejmowanych decyzji o redukcji zatrudnienia[127]. W województwach Polski Wschodniej wskazywano, iż nauczyciele mogą zintensyfikować życie pozalekcyjne w szkołach. Chodzi tu o uzupełnianie godzin etatu nauczycielskiego poprzez organizowanie zajęć animacyjnych i sportowo-rekreacyjnych dla dorosłych po godzinach lekcyjnych. Sugerowano też ukierunkowanie zatrudnienia nauczycieli w obszarze kultury i opieki społecznej oraz wykorzystywanie nowych inwestycji komercyjnych do negocjowania korzyści dla społeczności lokalnych, w tym nauczycieli. W Polsce Zachodniej dodatkowo wymieniano potencjalne zatrudnienie nauczycieli w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i domach pomocy społecznej. W Polsce Południowej sugerowano zaś wykorzystanie potencjału nauczycieli w publicznych służbach zatrudnienia, w szczególności jako doradców zawodowych. W województwach Polski Centralnej i Północnej wskazywano, iż nauczyciele mogliby pracować w świetlicach środowiskowych o wydłużonych godzinach pracy, orlikach, grupach wsparcia dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, w ramach programów i lekcji profilaktycznych np. z zakresu zwalczania problemów alkoholowych lub innych obszarów w zależności od preferencji poszczególnych nauczycieli. Należy zauważyć, iż zgłaszane kierunki wykorzystania kapitału ludzkiego nauczycieli pokrywają się w znacznej mierze z omówionymi w niniejszym raporcie przemianami ról społecznych nauczycieli i instruktorów zawodu, które są już dostrzegalne w innych krajach.

W przywoływanym raporcie omówiono bliżej jako dobrą praktykę przykład prawdopodobnie pierwszego w Polsce programu typu outplacement[128]. Program „Outplacement Nauczycieli Krakowskich Szkół oraz pracowników szkół i placówek oświatowych" (ONyKS) powstał w Krakowie jako odpowiedź na dużą skalę zwolnień w sektorze oświaty. Program realizowany jest od 1.06.2012 do 31.08.2014 roku w województwie małopolskim w partnerstwie tworzonym przez Urząd Miasta Krakowa, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Grodzki Urzędu Pracy w Krakowie, Urząd Pracy Powiatu Krakowskiego oraz Grupę Doradczą Projekt Sp. z o.o. Władze publiczne zdecydowały się na poszerzenie

[127] *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012*, *op. cit.*, s. 31-34.
[128] *Ibidem*, s. 34-41.

grupy beneficjentów projektów realizowanych ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w Priorytecie VIII, Działania 8.1, Poddziałania 8.1.2 „Wsparcie procesów adaptacyjnych i modernizacyjnych w regionie". Tworząc program wykorzystano przede wszystkim koncepcję opracowaną wcześniej przez Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie w projekcie „Outplacement - modelowe rozwiązania dla zwolnień monitorowanych w Małopolsce". W ramach programu zdecydowano się na powiązanie ze sobą trzech projektów: (1) projektu Grupy Doradczej Projekt Spółka z o. o. i firmy Zarządzanie i Projekty pn. „Kompetencje i Adaptacja"; (2) projektu WYG International Spółka z o. o. i Małopolskiego Związku Pracodawców pn. „Nowa szansa"; oraz (3) projektu WYG International Spółka z o. o. i Grupy Doradczej Projekt Spółka z o.o. pn. „Progres II". Koordynatorem Programu ONyKS została Grupa Doradcza Projekt.

Na potrzeby programu w realizowanych projektach oprócz ścieżki usług pierwotnie dedykowanych dla zwalnianych pracowników przedsiębiorstw z terenu Małopolski wprowadzono dwie dodatkowe ścieżki usług: (1) dla zwalnianych nauczycieli, (2) dla zwalnianych pracowników szkół i placówek oświatowych innych niż nauczyciele. Jako cel programu ONykS ustalono udzielanie wszechstronnej pomocy zwalnianym nauczycielom oraz innym pracownikom szkół i placówek oświatowych w przystosowaniu się do nowej sytuacji życiowej i zawodowej, a w szczególności pomoc w efektywnym wykorzystaniu predyspozycji i umiejętności w celu zwiększenia szans na znalezienie odpowiedniego miejsca pracy i osiągnięcia ponownej stabilizacji zawodowej.

Przygotowanie i wdrażanie programu ONykS obejmowało pięć etapów. Należy przy tym podkreślić, iż nie obejmują one etapu monitorowania losów osób objętych wsparciem oraz ewaluacji po zakończeniu programu. Niemniej ewaluacja będzie stanowić element poszczególnych projektów stanowiących części programu. Założono przy tym, że program może być modyfikowany i uaktualniany na bieżąco w zależności od zapotrzebowania oraz uzupełniany o kolejne projekty.

Ogólny proces realizacji projektów w ramach programu ONykS obejmuje natomiast następujące kroki[129]: (1) rekrutację; (2) indywidualne poradnictwo zawodowe – opracowanie indywidualnego planu działa-

[129] *Ibidem*, s. 40.

nia, średnio 5 godzin na osobę; (3) wybór ścieżki - średnio 180 godzin szkoleń zawodowych lub ścieżki wsparcia z zakresu przedsiębiorczości; (4) udzielenie wsparcia w postaci: staży i praktyk zawodowych - 4 miesiące; warsztatów poszukiwania pracy - 6 grup po 24 godziny; indywidualnego poradnictwa psychologicznego - średnio 4 godziny na osobę; job coaching i pośrednictwo pracy - minimum 2 oferty dla każdego z uczestników, średnio 4 godziny.

Tabela 9. Etapy przygotowania i wdrażania programu „Outplacement Nauczycieli Krakowskich Szkół oraz pracowników szkół i placówek oświatowych"

Etap	Działania
1. Zebranie informacji wstępnych dot. przewidywanych zwolnień	- Diagnoza sytuacji przewidywanych zwolnień, tj. liczba szkół, liczba nauczycieli, struktura zawodowa nauczycieli oraz forma zwolnień, liczba innych zwalnianych pracowników szkół, struktura zawodowa oraz forma zwolnień.
2. Cykl spotkań z dyrektorami szkół objętych Programem	- Diagnoza sytuacji przewidywanych zwolnień, tj. liczba szkół, liczba nauczycieli, struktura zawodowa nauczycieli oraz forma zwolnień, liczba innych zwalnianych pracowników szkół, struktura zawodowa oraz forma zwolnień. - Zebranie informacji szczegółowych dot. planowanych zwolnień z wykorzystaniem ankiety dot. skali, terminów i formy zwolnień oraz kwestionariusza indywidualnego "dossier" poszczególnych zwalnianych nauczycieli. - Prezentacja założeń Programu ONyKS. - Przedstawienie propozycji (ustalenie terminów) organizacji warsztatów nt. rozmowy "buforowej" ze zwalnianymi pracownikami. - Zebranie informacji dodatkowych - w tym dot. związków zawodowych działających w szkole. - Ustalenie planu działań i zaangażowania poszczególnych szkół w Programie ONyKS.
3. Skonstruowanie media planu Programu ONyKS	- Wytypowanie osób odpowiedzialnych za kontakty z mediami ze strony poszczególnych Partnerów. - Stworzenie Zespołu Promocji Programu ONyKS. - Opracowanie komunikatu do mediów dot. Programu ONyKS. - Kontakty bieżące z mediami. - Przygotowanie Konferencji Prasowej dot. Programu z udziałem Prezydenta Miasta Krakowa i Marszałka Małopolski.
4. Spotkania ze związkami zawodowymi	- Uzyskanie zaangażowania (ew. neutralności) związków zawodowych w realizacji Programu. - Ustalenie zakresu zaangażowania związków i harmonogramu działań projektowych.
5. Zaprojekto-	- Działanie po uzyskaniu szczegółowych informacji dot. rodzaju i

wanie Programu ONyKS	skali zwolnień - rozpoczęcie po pierwszych spotkaniach z dyrektorami szkół i związków zawodowych - Opracowanie ścieżki projektowej dla nauczycieli. - Opracowanie ścieżki projektowej dla pozostałych pracowników szkół.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 36-37.

Bliższą charakterystykę zaproponowanych uczestnikom outplacementu instrumentów przedstawiono na przykładzie projektu „Kompetencje i Adaptacja”[130]. Obejmuje on: (1) indywidualne doradztwo zawodowe - wsparcie w postaci indywidualnych sesji z doradcą zawodowym, które mają na celu wypracowanie indywidualnej ścieżki kariery zawodowej. Doradztwo uwzględnia analizę potrzeb:

- określenie trudności zawodowych;
- rozpoznanie wstępnych celów zawodowych;
- ocenę postawy w stosunku do przyszłości;
- postrzeganie samego siebie;

sesję „rynek pracy i warsztat edukacyjny” z zagadnieniami:

- sytuacja na rynku pracy i jej rozwój;
- wymagania zawodowe - oczekiwania pracodawców;
- możliwość kształcenia i warunki uczestnictwa;

oraz opracowanie indywidualnego planu działania uwzględniającego plany, cele, sposoby osiągnięcia celów w określonym czasie i miejscu;
(2) szkolenia i kursy zawodowe (średnio 176 godzin/osobę), bezpłatne zajęcia umożliwiające zdobycie nowoczesnych kwalifikacji. Wybór szkoleń jest wynikiem ustaleń uczestnika projektu z doradcą zawodowym. Uczestnicy otrzymują zwrot kosztów dojazdu, dodatek szkoleniowy, catering w trakcie zajęć, materiały szkoleniowe oraz zostają objęci ubezpieczeniem NW;
(3) staże i praktyki zawodowe (do 4 miesięcy) - pozwalają nabyć/podwyższyć praktyczne umiejętności w danym zawodzie przez wykonywanie zadań w miejscu pracy. Zadania wykonywane u pracodawców są skorelowane z kierunkiem szkoleń zawodowych. Uczestnicy otrzymują zwrot kosztów dojazdu i stypendium stażowe. Staż trwa śred-

[130] *Ibidem*, s. 38-40.

nio 3 miesiące i jest zakończony wydaniem referencji przez Pracodawcę oraz zaświadczenia o ukończeniu stażu zawodowego;
(4) warsztaty z Poszukiwania Pracy (6 grup po 24 godzin) - w trakcie zajęć uczestnicy poznają techniki efektywnego poszukiwania pracy, dowiadują się jak skutecznie rozmawiać z potencjalnym pracodawcą, jak prezentować się na rozmowie kwalifikacyjnej, jak przygotować dokumenty aplikacyjne, jak walczyć ze stresem związanym z ubieganiem się o pracę. Uczestnicy otrzymują materiały szkoleniowe, certyfikat, wyżywienie w trakcie zajęć, dodatek szkoleniowy oraz zwrot kosztów dojazdu;
(5) indywidualne doradztwo psychologiczne (średnio 4 godziny na osobę) - doradztwo psychologiczne przewidziane jest dla osób, które utraciły pracę w wyniku zwolnień i znajdują się w złej kondycji psychicznej. Sesje obejmują diagnozę specyficznych problemów związanych z funkcjonowaniem na rynku pracy i wzmocnienie zasobów psychologicznych klienta;
(6) job-coaching (średnio 4 godziny na osobę) - indywidualne wsparcie osób przez Job Coachów w formule jeden na jeden, w efektywny sposób służy podnoszeniu umiejętności poruszania się po rynku pracy. Job Coach diagnozuje przyczyny trudności, wspiera w poszukiwaniu ofert pracy oraz towarzyszy uczestnikom w rozmowie kwalifikacyjnej;
(7) pośrednictwo pracy - każdy z uczestników otrzymuje co najmniej 2 oferty pracy w ramach projektu;
(8) wsparcie z zakresu przedsiębiorczości - ma na celu stymulowanie podejmowania i prowadzenia indywidualnej działalności gospodarczej jeśli uczestnicy: wyrażają chęć założenia i prowadzenia indywidualnej działalności gospodarczej; wykazują predyspozycje przedsiębiorcze (zweryfikowane przez doradcę); mają pomysł na biznes wykazujący realne szanse powodzenia. Wsparcie to obejmuje w szczególności:

- szkolenie ABC przedsiębiorczości;
- doradztwo biznesowe przed uruchomieniem firmy;
- wybór biznesplanów przez komisję oceny wniosków;
- przyznanie dotacji w wysokości do 40 tys. zł;
- podstawowe wsparcie pomostowe;
- monitoring dotacji przez 12 miesięcy od dnia rozpoczęcia działalności;
- kontrolę wydatkowania środków zgodnie z biznesplanem.

Podsumowując należy stwierdzić, iż program ten pod względem doboru instrumentów i wdrażania jest zgodny z koncepcją outplacementu klasycznego, a ze względu na długość czasu trwania z outplacementem zaadaptowanym. Program jednak w niewielkim stopniu uwzględnia zaangażowanie podmiotów zewnętrznych, otoczenia rynku pracy i interesariuszy szkół zwalniających pracowników. Zasadne jest zatem uzupełnienie go o elementy właściwe dla modelu środowiskowego.

Należy zaznaczyć, że rozwój programów outplacement na rzecz nauczycieli będzie w Polsce następował głównie pod wpływem przyjętych z końcem grudnia 2013 roku zmian w ramach Poddziałania 8.1.2 „Wsparcie procesów modernizacyjnych i adaptacyjnych w regionie" Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. W obowiązujących od początku 2014 roku priorytetach wprowadzono zapisy dotyczące działań dedykowanych zwalnianym pracownikom sektora oświaty[131]. W omawianym kierunku wsparcia wskazano interwencję na rzecz osób zwolnionych w okresie do 6 miesięcy przed przystąpieniem do projektu, osób zagrożonych zwolnieniem lub przewidzianych do zwolnienia – przy czym w przypadku pracowników instytucji sektora oświaty możliwość dopuszczenia do udziału w projekcie osób zwolnionych po dniu 1 stycznia 2013 r. niezależnie od okresu pozostawania bez zatrudnienia. W sposobie realizacji wsparcia przewidziano: konkursy na projekty dedykowane grupie pracowników instytucji sektora oświaty oraz projekt systemowy. Wszystkie działania w tym obszarze mają zostać zakończone we wrześniu 2015 roku. Założono też: możliwość rozszerzenia zakresu przyjętych do realizacji projektów systemowych do 20% wartości projektu oraz konieczność zapewnienia 50% efektywności zatrudnieniowej.

Wśród możliwych do zastosowania instrumentów w ramach outplacementu w projektach dla pracowników oświaty wskazano przede wszystkim: (1) szkolenia i poradnictwo zawodowe - obligatoryjne formy; (2) poradnictwo psychologiczne; (3) pośrednictwo pracy; (4) staże i praktyki zawodowe przygotowujące do podjęcia pracy w nowym zawodzie; (5) subsydiowanie zatrudnienia uczestnika projektu u nowego pracodawcy; (6) bezzwrotne wsparcie dla osób zamierzających podjąć działalność gospodarczą poprzez zastosowanie następujących instrumentów:

[131] *Szczegółowy opis priorytetów Programu Kapitał ludzki*, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, styczeń 2014, www.efs.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty%20programowe/Attachments/89/SzOP_PO_KL_1_stycznia_2014.pdf [30.01.2014].

doradztwo (indywidualne i grupowe) oraz szkolenia umożliwiające uzyskanie wiedzy i umiejętności potrzebnych do założenia i prowadzenia działalności gospodarczej; przyznanie środków finansowych na rozwój przedsiębiorczości, do wysokości 40 tys. PLN na osobę; wsparcie pomostowe udzielane w okresie do 6 do 12 miesięcy od dnia zawarcia umowy o udzielenie wsparcia pomostowego, obejmujące finansowe wsparcie pomostowe wypłacane miesięcznie w kwocie nie wyższej niż równowartość minimalnego wynagrodzenia obowiązującego w dniu wypłacenia dotacji, połączone z doradztwem oraz pomocą w efektywnym wykorzystaniu dotacji (wyłącznie dla osób, które rozpoczęły działalność w ramach danego projektu); (7) jednorazowy dodatek relokacyjny w wysokości 5 000 zł brutto dla osoby, która uzyskała zatrudnienie w odległości powyżej 50 km od miejsca stałego zamieszkania (w rozumieniu przepisów Kodeksu Cywilnego), z przeznaczeniem na pokrycie kosztów dojazdu lub zakwaterowania w początkowym okresie zatrudnienia; (8) studia podyplomowe.

Poza programami outplacement w poddziałaniu przewidziano możliwość realizacji projektów obejmujących: (1) szkolenia przekwalifikowujące i usługi doradcze w zakresie wyboru nowego zawodu i zdobycia nowych umiejętności zawodowych (w tym indywidualne plany działań i pomoc w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia); (2) szkolenia lub doradztwo dla przedsiębiorców i ich pracowników wspomagające przeprowadzenie procesu zmiany profilu działalności przedsiębiorstwa; (3) badania i analizy, w połączeniu z elementami wdrożeniowymi, w zakresie zmian gospodarczych w regionie, służące programowaniu działań instytucji samorządu województwa w zakresie adaptacyjności przedsiębiorstw i ich pracowników.

3.5. Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej

Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie przynajmniej kilku kierunków zatrudnienia nauczycieli zagrożonych bezrobociem. Są to przede wszystkim rozwiązania związane z szeroko rozumianą pracą w sektorze formalnej edukacji niepublicznej (prowadzonej przez podmioty pozarządowe lub komercyjne) oraz edukacji pozaformalnej (w instytucjach pozaszkolnych np. zakładach pracy). Możliwości te odnoszą się do: przyjmowania nowych zawodów/ról zawodowych przez nauczycieli np. coachów, mentorów i tutorów; wykorzystania nowych techno-

logii w kształceniu zdalnym; oraz pracy nauczycieli szkół zawodowych w charakterze certyfikatorów zawodu lub konsultantów edukacyjnych.

3.5.1. Cechy sektora zawodowej edukacji pozaszkolnej

W przypadku szkolnictwa zawodowego w Polsce organizacje systemu szkolnego - tj. zasadnicze szkoły zawodowe, technika, technika uzupełniające po szkołach zawodowych i szkoły policealne - mogą być prowadzone zarówno przez władze publiczne, jak i przez podmioty komercyjne oraz pozarządowe, tj. stowarzyszenia i fundacje[132]. Działają też podmioty zaliczane do systemu pozaszkolnego takie jak Centra Kształcenia Praktycznego, pracodawcy (rzemieślnicy i nie rzemieślnicy), Ochotnicze Hufce Pracy, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego. B. Baraniak listę tych typów organizacji pozaszkolnych poszerza o: stowarzyszenia edukacyjne, społeczne, zawodowe; fundacje; prywatne firmy edukacyjne; instytuty badawczo-rozwojowe; społeczne uniwersytety powszechne dla rodziców; uniwersytety otwarte, ludowe; robotnicze związki zawodowe; i organizacje branżowe[133]. Organizacje te umożliwiają uczącym się uczestnictwo w: kursach, seminariach, konferencjach, studiach podyplomowych, stażach, praktykach, szkoleniach przywarsztatowych, odczytach, prelekcjach i przyuczenie do zawodu lub kwalifikacji zawodowych, dokształcanie i doskonalenie zawodowe, przekwalifikowanie, a także kształtowanie osobowości, w tym zawodowej[134].

S. Kilpatrick i P. Millar w odniesieniu do podmiotów pozaszkolnych proponują posługiwanie się pojęciem „rozszerzania systemu kształcenia zawodowego”[135]. Koncepcja ta odnosi się do faktu, iż w edukacji zawodowej coraz częściej wykorzystuje się technologie informatyczno-telekomunikacyjne oraz metody dydaktyczne dostosowane do osób dorosłych z zakresu kształcenia ustawicznego. Tym samym zwiększa się pula publicznych, pozarządowych i komercyjnych podmiotów świadczą-

[132] *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca? - wersja rozszerzona*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2009, s. 9.
[133] B. Baraniak, *Edukacja zawodowa*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 133, 140-142.
[134] *Ibidem*, s. 140-142.
[135] S. Kilpatrick, P. Millar, *Extension and the VET sector: Time for closer alignment?*, „International Journal of Training Research” 2/2006, s. 3-4.

cych usługi z zakresu transferu technologii, edukacji, zmiany postaw, rozwoju zasobów ludzkich oraz wymiany i upowszechniania informacji. Badacze wyróżniają pięć modeli rozszerzania edukacji zawodowej wraz z właściwymi im metodami i środkami. Są to:

1. Transfer technologii lub dostęp do informacji – wydarzenia z prezentacjami zastosowań technologii, spotkania przybliżające informacje o technologii społecznościom ich potencjalnych użytkowników, media drukowane, wydawnictwa, publikacje, radio, telewizja, nagrania wideo, aplikacje komputerowe, centra informacyjne, strony internetowe;
2. Programowanie modeli uczenia – szkolenia, warsztaty, tworzenie grup, społeczności, zwiększanie zainteresowań i umiejętności w danym obszarze;
3. Porady indywidualne lub wymiana informacji – konsulting, usługi diagnostyczne, doradztwo finansowe związane z daną technologią, stymulowanie nieformalnej wymiany doświadczeń w danej branży;
4. Porady indywidulane w zakresie stosowania technologii – formalne lub ustrukturyzowane szkolenia, kursy uniwersyteckie, kursy w ramach programów zarządzania prawami intelektualnymi i własnością, wydarzenia bazujące na wiedzy uczestników szkoleń;
5. Upodmiotowienie grup – warsztaty z przedsiębiorcami, rolnikami, warsztaty z zakresu budowania społeczności.

Usługi we wszystkich wskazanych modelach mogą stanowić opcję do kontynuacji pracy w zawodzie przez zagrożonych zwolnieniami nauczycieli lub do przekwalifikowania się.

W Polsce praca nauczycieli poza systemem edukacji publicznej kojarzona jest przede wszystkim z pracą w szkołach prywatnych lub pozarządowych. Za G. Lechem i A. Prusem przyjąć można, iż organizacje pozarządowe mogą być powoływane nie koniecznie jako alternatywa do prowadzenia szkół, ale też jako podmioty wspomagające funkcjonowanie szkoły[136]. Badacze uznają, iż mogą one służyć jako: (1) narzędzie prawno-finansowe legitymizujące działalność (także biznesową) szkoły, którą całkowicie wykluczają obowiązujące przepisy prawa oświatowego dla sektora publicznego; (2) narzędzie organizacyjne służące integracji

[136] G. Lech, A. Prus, *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 165-176.

środowiska wokół danej szkoły zorientowane na rozwój tej placówki oświatowej. Zwracają przy tym uwagę, iż podmioty te mogą pozyskiwać finanse poprzez: indywidualne datki, składki, darowizny i spadki, dotacje, ulgi podatkowe, dochody z aktywów, nieruchomości oraz praw majątkowych, dochody z darów, zbiórek i imprez okolicznościowych, dochody depozytów bankowych, dochody z tytułu udziału w zyskach. Podmioty te mogą korzystać z pracy wolontariuszy, fundraisingu oraz sponsoringu, a przez to stanowić wsparcie w realizacji zadań szkoły będąc jej partnerem w realizacji programów wspierających oświatę. Ponadto fundacja lub stowarzyszenie może pełnić funkcję reprezentanta szkoły i środowiska lokalnego skupionego wokół nich, wyznaczać ramy dialogu społecznego (w ich strukturach działać mogą wszyscy interesariusze szkoły: rodzice, uczniowie, absolwenci, nauczyciele), a w sytuacji likwidacji placówki mogą przejąć jej prowadzenie i koszty utrzymania.

P. Zbieranek przedstawia nieco odmienne podejście do opisu sektora edukacji pozaszkolnej w Polsce, przy czy podkreśla że w kraju brakuje do tej pory badań nad edukacją poza systemem publicznym mimo, że np. są szeroko dostępne fundusze i programy Unii Europejskiej wspierające jej rozwój[137]. Zauważa przy tym, że edukacja w tym sektorze stanowi raczej pewną koncepcję zgodnie z którą edukować może każdy niezależnie od instytucjonalnej przynależności, nie ma bowiem w tym sektorze gotowego zestawu zasad i narzędzi, w opozycji do edukacji szkolnej. Badacz przywołuje cykliczne badania Stowarzyszenia Klon/Jawor zgodnie z którymi w Polsce średnio około 15% organizacji pozarządowych deklaruje działalność w obszarze edukacji, a aż 32% w zbliżonych do edukacji obszarach sportu, turystyki, rekreacji i hobby oraz kultury i sztuki. Według tych badań jest to około 39 tysięcy podmiotów. W bazie organizacji pozarządowych w ramach portalu ngo.pl jest to zaś już około 16,1 tysiąca instytucji[138]. Co istotne 31% organizacji pozarządowych, których główną działalność stanowi edukacja, prowadzi aktywność wychowawczą i formacyjną skierowaną do dzieci i młodzieży, 26% realizuje kształcenie ustawiczne dorosłych, a 43% podejmuje inne niż wymienione aktywności edukacyjne, co w zasadzie uniemożliwia ich klasyfi-

[137] Por. P. Zbieranek, *Sektor edukacji pozaszkolnej w Polsce - próba opisu*, [w:] P. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 9.
[138] *Ibidem*, s. 10-11.

kację. Ponadto zauważa się silny podział tych podmiotów ze względu na środki finansowe którymi dysponują oraz na zasadnicze obszary działań – wiele podmiotów edukację traktuje jako jeden z obszarów działalności. Jeśli chodzi o stosowane metody i techniki to zauważa się, że edukacja pozaszkolna jest zorientowana głównie na cele praktyczne, łatwe do zastosowania w życiu codziennym np. edukacja do starości, edukacja konsumpcyjna, edukacja uzupełniająca zagospodarowanie czasu wolnego[139].

Zdaniem P. Zbieranka można też wskazać na mechanizmy wzajemnego uzupełniania się sektora edukacji szkolnej i pozaszkolnej[140]. Są to: (1) transfer innowacyjnych metod i narzędzi nauczania w obręb tradycyjnego systemu edukacji, generowanie pozytywnej zmiany, podwyższanie efektywności edukacji szkolnej, przenikanie się nawyków, postaw, stosowanych metod uczenia się do systemu edukacji formalnej; (2) uzupełnienie istniejącego systemu edukacyjnego poprzez włączenie do edukacji tematów, które nie zostały z różnych przyczyn włączone do edukacji formalnej np. edukacja seksualna, artystyczna, obywatelska. Poza tym zauważa się, że edukacja pozaszkolna może stanowić tak rozszerzanie zakresu tematycznego programu szkolnego, jak i zlecanie zajęć na zewnątrz, powierzanie ich prowadzenia podmiotom pozarządowym w wybranych obszarach tematycznych. Istotne bariery rozwoju sektora edukacji pozaszkolnej stanowią: finansowanie działań ze środków publicznych; trudności z uzyskiwaniem danych świadczących o jego efektywności i skuteczności; ograniczenia w możliwościach korzystania z organizacji pozarządowych ze względu na ich postrzeganie jako podmiotów kultury, a nie edukacji; nieuwzględnianie w programach edukacji publicznej działań z udziałem podmiotów pozarządowych – jedynie deklaratywne wykorzystanie ich w przyszłości; braki w programach kształcenia nauczycieli; niewielkie zainteresowanie Polaków edukacją pozaformalną, brak nawyków uczenia się przez całe życie[141].

[139] *Ibidem*, s. 12.
[140] *Ibidem*, s. 13-14.
[141] *Ibidem*, s. 15-17.

Zdaniem R. Gerlacha urynkowienie pozaszkolnej edukacji zawodowej pociąga za sobą i szanse, i zagrożenia[142]. Są one przede wszystkim związane z dominacją interesu praktycznego oraz ograniczaniem interesu emancypacyjnego. Pierwszy odnosi się do działań socjalizacyjnych, adaptacyjnych i racjonalizacyjnych, czyli przysposabiających do pełnienia określonych ról społeczno-zawodowych. Jedną z konsekwencji realizacji tego interesu jest podtrzymywanie układu ról społecznych czy reprodukcja struktury społecznej. Ograniczaniu ulega zaś interes emancypacyjny, który oznacza stwarzanie możliwości samorozwoju, wychowanie do krytycznej refleksji, kształtowanie umiejętności indywidualnego przekraczania ról oraz stwarzanie warunków do adaptacji zmian społecznych, do przerywania procesu reprodukcji społecznie nieakceptowanych zjawisk, np. nierówności czy destabilizacji społecznej. Zdaniem badacza do zmiany tej prowadził niedostatek uregulowań prawno-organizacyjnych edukacji pozaszkolnej co pozwalało po 1989 roku na swobodny rozwój instrumentalnych usług edukacyjnych i niewielką ich kontrolę oraz urynkowienie edukacji[143].

Ponadto badacz wskazuje na dalsze cechy oddziałujące na kształt, efektywność i powszechność korzystania z ofert placówek edukacji pozaszkolnej[144]. Wśród czynników stymulujących są:

- obserwowany od ponad 20 lat dynamiczny rozwój rynku usług szkoleniowych;
- duża dywersyfikacja form i zakresu świadczonych usług edukacyjnych;
- wzrost zainteresowania uczestnictwem w różnego rodzaju formach dokształcająco-kompensujących, jak również rozwijających (w tym najczęściej podejmowanie decyzji o uczestnictwie w edukacji na podstawie racjonalnej kalkulacji i szacowania stopy zwrotu zainwestowanych środków w postaci swojego czasu i pieniędzy, rzadziej dla własnej przyjemności);

[142] R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 319.
[143] *Ibidem*, s. 322.
[144] *Ibidem*, s. 339.

- możliwość uzyskania finansowania lub dofinansowania działalności edukacyjnej z środków Europejskiego Funduszu Społecznego lub kranowego Funduszu Pracy;
- wzrost zainteresowania przedsiębiorstw, zwłaszcza dużych, różnymi formami edukacji swoich pracowników (wynikający m.in. z wymagań natury prawnej);
- zmiany w systemie oświaty, zwłaszcza w systemie kształcenia zawodowego, umożliwiające równorzędne dochodzenie do kwalifikacji zawodowych w drodze kursów kwalifikacyjnych itp. organizowanych również przez placówki edukacji pozaszkolnej.

Wśród barier rozwoju zawodowej edukacji pozaszkolnej są:

- dominacja na rynku usług edukacyjnych mikrofirm (97%) zatrudniających do 9 osób;
- różnorodność form i metod zatrudniania wykładowców oraz innych specjalistów;
- niewielki udział, w ogólnej liczbie podmiotów świadczących usługi edukacyjne, placówek posiadających akredytację;
- niewielki potencjał finansowy, jakim dysponują pozaszkolne placówki edukacyjne;
- brak, jak do tej pory, wyraźnego sprzężenia pomiędzy szkolnictwem zawodowym, a edukacją pozaszkolną;
- funkcjonujący w świadomości społecznej prymat edukacji formalnej prowadzonej w ramach systemu oświatowego, nad edukacją pozaszkolną;
- niewielkie powiązanie ofert edukacyjnych instytucji pozaszkolnych z zapotrzebowaniem rynku pracy wynikające m.in. z braku przypływu informacji w tym zakresie;
- brak jednakowych wyznaczników jakościowych określających efektywność kształcenia.

W czynnikach stymulujących i hamujących rozwój edukacji pozaszkolnej w Polsce można zatem wyróżnić zarówno te które odnoszą się do poziomu organizacji, jak i systemowe oraz związane z przyjętą w kraju polityka zarządzania placówkami edukacji pozaszkolnej. Zasadne jest dalsze wspieranie czynników stymulujących i znoszenie barier.

R. Gerlach proponuje także koncepcję ról nauczyciela w pozaszkolnej edukacji zawodowej. Zakłada przy tym, że możliwe jest opisanie potencjalnej roli, funkcji i pożądanych kompetencji osób odpowiedzial-

nych za uczenie się innych ludzi[145]. Role nauczyciela zawodu w edukacji pozaszkolnej to:

- wykładowca/informator - klasyczna i najbardziej tradycyjna z ról nauczyciela polegająca na przekazywaniu informacji i wiedzy w formie wykładu, prelekcji lub w innej postaci ustnego przekazu;
- ekspert - nauczyciel jest w tej roli opiniotwórczy, przygotowany teoretycznie i praktycznie do wypełniania swojej funkcji, jest kompetentny, świadomie i odpowiedzialnie kieruje procesem edukacyjnym, zdecydowanie dominuje nad uczniem, będąc przekonanym o swojej nieomylności i fachowości, stara się narzucić swoje zdanie;
- konsultant - objaśnia trudne problemy, zajmuje się doradztwem, nie zmieniając swego stanowiska, potrafi wskazywać różne warianty rozwiązań określonych problemów, określać konsekwencje podejmowanych decyzji i działań;
- przewodnik - ułatwianie uczniom relacji z rzeczywistością, wprowadzanie w nowy świat wiedzy i umiejętności, w nieznaną rzeczywistość i doświadczenia;
- trener/coach - w tej roli kluczową sprawą są dobre relacje między nauczycielem a uczniem, zespołem uczniowskim, charakteryzujące się empatycznym rozumieniem, wsparciem, życzliwą i pełną szacunku konfrontacją. W relacji tej nauczyciel - coach skoncentrowany jest na uczniu, inspiruje i stymuluje jego rozwój, wzmacnia i udoskonala jego działania;
- facylitator - nauczyciel ułatwiający uczniom naukę wynikającą z ich motywacji wewnętrznej, który umiejętnie kieruje uczniami, by sami zdobywali potrzebną wiedzę i umiejętności, w sytuacji dydaktycznej pełni rolę pomocniczą, wspierającą, wskazującą;
- mentor/spolegliwy opiekun - swoisty autorytet zarówno w dziedzinie zawodowej, jak i moralnej, potrafiący obudzić aspiracje uczniów, doświadczony doradca, na którego doświadczeniu można zawsze polegać, ale przy tym szczery, życzliwy i wyrozumiały, wskazujący kierunki działania, potrafiący rozłożyć odpowiedzialność za podejmowane decyzje zarówno na siebie, jak i na uczniów;

[145] *Ibidem*, s. 346-347.

- agent zmiany - nauczyciel otwarty na innowacje, odpowiedzialny za inspirowanie i stwarzanie warunków sprzyjających wdrażaniu zmiany, wspieraniu jej realizacji oraz ocenie jej efektywności.

Powyższy zbiór ról obejmuje wiele zadań i oczekiwań wykraczających poza tradycyjną rolę nauczyciela i nierzadko niemożliwych do pełnienia w szkolnictwie formalnym.

3.5.2. Zawody przyszłości dla nauczycieli

Podstawowych informacji o możliwych przyszłych zawodach dla nauczycieli w przypadku konieczności ich zmiany dostarczają wyniki ogólnopolskiego badania czasu i warunków pracy nauczycieli przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w których diagnozowano dodatkową pracę świadczoną przez nauczycieli poza szkołą, podstawowym miejscem zatrudnienia[146]. Na pytanie o to czy nauczyciel obecnie pracuje zarobkowo poza szkołą twierdząco odpowiedział co szósty respondent: co trzeci mężczyzna i co szósta kobieta. Prace inne niż praca w szkole wykonują raczej nauczyciele młodsi, o niższym stopniu awansu, uczący w szkołach ponadgimnazjalnych, pracujący w średnich i większych miastach, uczący języków obcych, wychowania fizycznego, religii i przedmiotów zaklasyfikowanych jako „pozostałe". Osoby te często nie mają jeszcze określonej drogi zawodowej, wykorzystują swoje kompetencje poza szkołą dzięki czemu mogą być atrakcyjnymi pracownikami dla potencjalnych pracodawców (np. nauczyciele języków obcych mogą uczyć na przykład w szkołach językowych, nauczyciele wychowania fizycznego dysponują umiejętnościami do pracy w charakterze trenera pozaszkolnej drużyny czy trenera na siłowni). Na pytanie o to czy badani nauczyciele kiedykolwiek wykonywali zawód inny niż zawód nauczyciela twierdząco odpowiedziało około 27% respondentów. Podobnie są to głównie osoby młode, nauczające tych samych przedmiotów, ale dodatkowo też nauczyciele uczący obecnie historii i wiedzy o społeczeństwie. Niemniej 44% osób nie określiło dokładnie jaki zawód jeszcze wykonywało, w pozostałych przypadkach były to zawody specjalistów (25%), techników, pracowników usług i sprzedawców (19%). Dodatkowo osoby wykonujące zawody pozaszkolne poproszono o samodzielne zaklasyfikowanie tych zawodów - niemal 37% osób wskazało

[146] *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli, op. cit.*, s. 36-38.

zawody związane z pracą biurową, 31% odpowiedź wolny zawód, specjalista, 23% sprzedaż, handel oraz 12% usługi. Zaś aż 45% respondentów wskazało co najmniej jeden zawód z grupy takich, które mają stereotypowo niższy prestiż niż zawód nauczyciela: handel, usługi, praca fizyczna, praca na roli. Powyższe wyniki prowadzą raczej do wniosku, iż w przypadku zwolnień tylko młodsi stażem nauczyciele będą mogli stosunkowo łatwo zmienić zawód – nie koniecznie usytuowany wyżej w hierarchiach bogactwa i prestiżu oraz nie niekoniecznie w pełni wykorzystujący ich kompetencje zawodowe.

Dalsze wskazówki co do zawodów przyszłości dla nauczycieli można podać na podstawie analizy trendów międzynarodowych przeprowadzonej przez M. Kusińskiego[147]. Zdaniem badacza głównym czynnikiem zmian będzie upowszechnianie się technologii cyfrowych, które spowoduje zapotrzebowanie na: trenerów, osoby świadczące usługi szkoleniowe; na psychologów i psychoterapeutów, którzy będą rozwiązywać problemy osób odczuwających silny stres w pracy; na osoby kreatywne, twórcze, odporne na stres, potrafią zrezygnować z życia rodzinnego kosztem pracy zawodowej; na ludzi potrafiących negocjować - ochroniarzy, negocjatorów, psychologów, negocjatorów w firmach; na specjalistów w wyszukiwaniu informacji – brokerów, menadżerów informacji; specjalistów teleinformatyków; nauczycieli instrumentów elektronicznych i plastyków wspomaganych przez komputer; specjalistów ds. usług świadczonych drogą elektroniczną; doradców podatkowych; menedżerów kultury; menadżerów służby zdrowia, dietetyków, rehabilitantów, fizjoterapeutów; animatorów i organizatorów czasu wolnego osób starszych; pracowników biur turystycznych; copywriterów – osób układających teksty reklamowe; telepracowników i specjalistów edukacji wspomaganej komputerowo.

W odniesieniu do sektora oświaty badacz wskazuje w szczególności trzy wyłaniające się zawody[148]. Są to:

---

[147] M. Kusiński, *Reorientacja zawodowa nauczycieli w kierunku zawodów przyszłości na przykładzie projektu „Nowa Edukacja"*, Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Białystok, www.bfkk.pl/old/_files/Reorientacja%20zawodowa%20nauczycieli%20w%20kierunku%20zawodow%20przyszlosci%20na%20przykladzie%20projektu%20nowa%20edukacj.pdf [20.01.2014], s. 3-6.
[148] *Ibidem*, s. 7-8.

1. Broker edukacyjny - pośredniczy w zawieraniu i wykonywaniu umów w zakresie kształcenia, dokształcania, doskonalenia, szkolenia i przekwalifikowania zawodowego w imieniu i na rzecz klienta (osoby fizyczne i osoby prawne), świadczy usługi informacyjno-doradcze na temat rynku edukacyjnego i rynku pracy, identyfikuje i gromadzi dane dotyczące popytu i podaży usług dydaktyczno-szkoleniowych. Jednocześnie pełni funkcje pełnomocnika klienta wobec polskich i zagranicznych podmiotów edukacyjnych;
2. Ekspert ds. technologii dydaktycznych – zajmuje się modernizacją środowiska dydaktycznego, projektowaniem, organizacją, dobieraniem, wdrażaniem i oceną stosowanych w procesie edukacyjnym nowoczesnych środków i pomocy dydaktycznych; Udziela pomocy metodycznej, konsultacji, doradztwa nauczycielom i organizatorom oświaty szkolnej i pozaszkolnej w zakresie: optymalnego stosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w dydaktyce, konstruowania i modernizacji programów nauczania, jak również tworzenia multimedialnych pakietów dydaktycznych;
3. Teletutor/teleedukator – specjalista zajmujący się kształceniem na odległość (w formach szkolnych i pozaszkolnych). Przygotowany do prowadzenia zajęć zarówno metodą synchroniczną (bezpośredni kontakt z uczącym się za pomocą interaktywnych łączy informatycznych), jak i asynchroniczną (wymiana materiałów edukacyjnych bez kontaktu w czasie rzeczywistym). Podstawowym zadaniem jest kierowanie procesem samokształcenia uczniów i studentów z wykorzystaniem technologii informacyjnych, w szczególności poprzez telewizję i interaktywne media.

Zestawienie to można poszerzyć poprzez propozycje wyróżnione przez A. Iwanicką[149]. Są to:

4. Dydaktyk medialny – zajmuje się przekształceniem materiałów szkoleniowych w formę elektroniczną, przygotowuje oprogramowanie i przenosi wiedzę podręcznikową na nośniki multimedialne. Zajmuje się organizacją całego e-kursu: współpracuje z ekspertem dziedzinowym, proponuje charakter materiałów wizualnych, sposoby oceniania kursantów, projektowaniem całego scenariusza kursu. Zawód ten wymaga biegłej znajomości obsługi komputera, wiedzy

[149] Por. A. Iwanicka, *Nowe zawody (w sieci) przyszłością dla pedagogów*, „Neodidagmata” 31-32/2011, s. 152-155.

z zakresu psychologii, pedagogiki (w tym andragogiki), znajomości programów graficznych, z zakresu nauki zajmującej się wzajemnym oddziaływaniem zachodzącym poprzez interfejs pomiędzy człowiekiem, a komputerem (ang. *Human Computer Interaction*);

5. E-mentor - wspomaga proces kształcenia zdalnego, jest osobą wyznaczoną do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z kursantem, nadzoruje jego postępy w nauce, motywuje do dalszej pracy, pomaga rozwiązywać problemy. Stanowi „czynnik ludzki" w kształceniu zdalnym, zwiększa efektywność procesu kształcenia;
6. Mentor multimedialny - trener wykorzystujący w swojej pracy narzędzia multimedialne. Dzięki wiedzy na temat tworzenia stron internetowych, wykorzystywania programów graficznych i platform e-learningowych jest w stanie stworzyć i wdrożyć odpowiednie narzędzia multimedialne wykorzystywane obecnie w edukacji;
7. Tester/ewaluator treści e-learningowych - osoba odpowiedzialna za prawidłowy przebieg i wysoką jakość kursów elektronicznych tworzonych przez dydaktyków medialnych. Przez cały czas trwania kursu aktywnie współpracuje z jego twórcami, a także analizuje kurs od momentu jego projektowania do zakończenia i podsumowania. Musi orientować się w technologii tworzenia kursów elektronicznych, mieć wiadomości z zakresu metodyki nauczania. Testowanie kursów obejmuje aspekty: merytoryczne, językowe, estetyczne, spójność kursu, poprawność formalną oraz zgodność ze standardami. Ewaluacja realizowana jest na podstawie badań (wywiadów, ankiet) przeprowadzanych w trakcie próbnego szkolenia i ma na celu poprawienie skuteczności szkolenia za pomocą ocenianego kursu elektronicznego;
8. Kierownik ds. zawartości serwisów internetowych (ang. *content manager*) - zarządza wszystkimi elementami, które wpływają na ogólny odbiór danej witryny. Odpowiada za zawartość strony internetowej, współpracę ze wszystkimi osobami, które uczestniczą w procesie tworzenia strony - od informatyków po dział marketingowy;
9. *Traffic manager* - dba o monitoring odwiedzin internautów, przemieszczania się użytkowników, analizę „ruchu" na stronie. Przygotowuje raporty oraz statystyki analizujące frekwencję i aktywność internautów;

10. Specjalista ds. gier komputerowych, gier w edukacji (grywalizacji) - gracze są coraz bardziej wymagający, oczekują: atrakcyjnej grafiki, ciekawej fabuły, nowych, zaskakujących propozycji. Specjalista ds. gier powinien znać bardzo dobrze rynek i preferencje konsumentów. Wymagana jest tu zarówno wiedza techniczna, jak i umiejętności logicznego, analitycznego myślenia, kreatywność, szybkość w podejmowaniu decyzji i przetwarzaniu danych;
11. *Screendesigner* - projektuje układ ekranu w programach komputerowych, edukacyjnych, grach komputerowych itp. Powinien mieć wyczucie graficzne i znać się doskonale na obsłudze komputera, posiadać wiedzę psychologiczną z zakresu obsługi technologii komputerowych;
12. Specjalista ds. kanału e-mail - definiuje strategię firmy, dotyczącą postępowania z pocztą przychodzącą i wychodzącą. Za pomocą poczty elektronicznej tworzy swój wizerunek, planuje kampanie reklamowe firmy, prowadzi badania nad możliwościami zaoferowania odbiorcom nowych form e-maili;
13. Organizator pracy wirtualnej - koordynuje pracę grupy ekspertów dla osiągnięcia wyznaczonego celu. Czuwa nad: komunikacją, przepływem informacji, rejestracją zmian wprowadzanych w założeniach projektu, nadzorowaniem realizacji harmonogramów i weryfikacją osiągniętych przez rozproszoną grupę celów. Kiedy zadanie zostanie zakończone, organizator pracy wirtualnej rozpoczyna pracę z nową grupą. Jest to praca dla osób ze zdolnościami przywódczymi, interpersonalnymi;
14. Etyczny haker - specjalista, który włamuje się do sieci komputerowej korporacji, która go zatrudnia w celu wyszukania jej słabych punktów i zaproponowania bezpieczniejszego rozwiązania. Etyczny haker musi bardzo dobrze znać: systemy operacyjne, aplikacje, prototypy sieciowe, oprogramowania zabezpieczające. Musi mieć bardzo dobrą reputację.

K. Brzezińska, M. Janiszewska-Desperak, M. Michalski i M. Tomczak wskazują na cztery kierunki kształcenia ustawicznego, które mogą być istotne dla zmian w zatrudnieniu także nauczycieli zawodu[150].

[150] K. Brzezińska, M. Janiszewska-Desperak, M. Michalski, M. Tomczak, *Uwarunkowania integracji funkcjonujących modeli kształcenia ustawicznego w warunkach polskich. I*

Pierwszym kierunkiem jest kształcenie na odległość - formą edukacji z wykorzystaniem technik komunikacyjnych, z pominięciem bezpośredniego kontaktu osób przekazujących wiedzę i pobierających ją uczniów. Zgodnie z regulacjami Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2012 roku podmiot organizujący tę formę szkoleń zobowiązany jest do: zapewnienia uczestnikom dostępu do oprogramowania, umożliwiającego synchroniczną i asynchroniczną organizację nauki; zapewnienia materiałów dydaktycznych, dostosowanych do pozbawionych bezpośredniego kontaktu uczącego i uczonych; kontrolowania postępów w nauce u uczestników zajęć; kontroli pracy osób uczących. Kształcenie na odległość cechuje elastyczność czasowa, możliwość odtwarzania materiału kilkakrotnie, zmniejszenie kosztów pozyskania wiedzy od światowych ekspertów w danych dziedzinach. Jednocześnie może powodować pewne trudności - nagranie ciekawych materiałów dydaktycznych może wymagać więcej wysiłku i angażować więcej osób niż wygłoszenie wykładu w tradycyjnej formie, brak jest zwykle szybkiej informacji zwrotnej co do zrozumiałości materiału, słuchacze muszą samodzielne przyswajać wiedzę, niezbędne jest monitorowanie wyników uzyskanych przez osoby, które zdecydowały się na taką formę nauki.

Drugi kierunek to coaching – inspirowanie przez trenera swoich rozmówców do samodzielnego znajdowania rozwiązań i konstruktywnej refleksji na temat nurtujących ich kwestii, wspieranie rozwoju i pomoc w uczeniu się, wydobywanie potencjału osoby poddającej się coachingowi[151]. Ze względu na zastosowania wyróżnia się następujące typy coachingu:

- wykonawczy - skierowany do kadry menedżerskiej, rozwijający kompetencje związane z zarządzaniem zespołem;
- organizacyjny/biznesowy - mający na celu wsparcie rozwoju członków danej organizacji;
- zawodowy/kariery - kierowany do pracowników rozwijających profesjonalne kompetencje zawodowe lub np. ukierunkowujących swoje kompetencje zawodowe w konkretnym kierunku (specjalizacja);

część raportu z badań fokusowych, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013, s. 15-16.
[151] *Ibidem*, s. 17-18.

- adaptacyjny - mający na celu wsparcie wdrożenia nowych członków do danej organizacji;
- życiowy - ukierunkowany na rozwój potencjału osobistego w aspekcie pozazawodowym;
- sportowy - zorientowany na przygotowanie sportowców do osiągania jak najlepszych wyników w danej dyscyplinie;
- edukacyjny - mający na celu wspieranie procesu dydaktycznego na każdym poziomie kształcenia;
- zdrowia - wspierający działania terapeutyczne i/lub rehabilitacyjne podczas rekonwalescencji, także mający na celu „uczenie życia" z przewlekłą chorobą;
- międzykulturowy - przydatny podczas dostosowywania się do innych kulturowo środowisk pracy, np. menedżerom, dyplomatom;
- samocoaching - samodoskonalenie, wspieranie swojego rozwoju w celu np. przezwyciężania życiowych/służbowych trudności.

Na potrzeby kształcenia ustawicznego stosowany może być głównie samocoaching (samodoskonalenie, postawa nakierowana na uczenie się przez całe życie) i coaching edukacyjny (w szkołach, na uczelniach czy w innych placówkach edukacyjnych).

Trzecim kierunkiem jest mentoring – wparcie uczących się przez osoby, które dzięki swojemu doświadczeniu i wiedzy mogą wspierać rozwój osobisty swojego podopiecznego, jest dla niego wzorem godnym naśladowania[152]. Mentoring jest szerszą koncepcją niż coaching, gdyż zakłada relację osoby doświadczonej, o wysokich kompetencjach i kwalifikacjach z osobą dopiero zaczynają swoją działalność w danej dziedzinie, niedoświadczoną. Obejmuje też autorytet i zaufanie, które są porównywalne do relacji mistrza i ucznia - nierzadko mentor jest osobą starszą od swojego podopiecznego. Celem mentoringu w organizacjach jest np. sprawne oraz szybkie wdrożenie nowej osoby do samodzielnej i efektywnej w pracy. Mentor powinien się charakteryzować takimi cechami jak: duże doświadczenie; szeroka wiedza; wysoka pozycja w hierarchii organizacji; predyspozycje do efektywnego przekazywania wiedzy, zdolności dydaktyczne; zaufanie innych pracowników, respekt. Mentoring jest rozpowszechniony głównie w dużych organizacjach komercyjnych, niemniej programy tego typu są też upowszechniane w organiza-

[152] *Ibidem*, s. 19-21.

cjach pozarządowych i na uczelniach. Wśród korzyści z mentoringu wskazuje się: międzypokoleniowy transfer wiedzy; poszerzenie sieci kontaktów; planowanie sukcesji stanowisk (płynny przepływ osób pomiędzy stanowiskami, szczególnie ważny w sytuacji zmiany); zachowanie/ciągłość wiedzy w danej organizacji; ograniczenie kosztów zewnętrznych szkoleń, jeśli mentorem jest osoba z organizacji.

Czwarty kierunek to consulting - świadczenie porad eksperckich, działalność prowadzona przez specjalistów z danych dziedzin, którzy odpłatnie zajmują się doradztwem, dotyczącym różnych sfer życia gospodarczego[153]. Są to np. konsulting personalny, inżynierski, menedżerski. Konsultant posługuje się specjalistyczną wiedzą z zakresu: *know what* - wiedzy o zjawiskach; *know why* - wiedzy systemowej; oraz *know how* - wiedzy związanej z umiejętnościami. W Polsce firmy konsultingowe prowadzą przede wszystkim doradztwo podatkowe, finansowe, strategiczne, operacyjne, personalne oraz audyt. Możliwe są jeszcze m.in. doradztwo informatyczne, w zakresie budowania strategii firmy, marketingowe, operacyjne oraz związane z zasobami ludzkimi. Odmianą jest też konsulting akademicki, który polega na świadczeniu usług przez naukowców dla organizacji zewnętrznych na zasadach komercyjnych. Osoby te udzielają informacji z zakresu rozwiązywania problemów, wskazywania nowych rozwiązań czy pomysłów oraz ich testowania. Celami są tu: generowanie dochodów (wykorzystywanie szans); chęć komercjalizacji wyników badań, a dzięki temu rozwój nowych technologii (*commercialization-driven*); możliwość prowadzenia badań (*research-driven*) – doradztwo bezpośrednio związane z badaniami realizowanymi przez pracownika uczelni.

W przypadku nauczycieli zagrożonych bezrobociem w odniesieniu do wyróżnionych kierunków należy zauważyć, iż ich doświadczenie mogłoby być przydatne nie tylko w procesach edukacyjnych w firmach i organizacjach pozarządowych, w rozwoju edukacji zdalnej i e-learningu, ale także w ich unowocześnianiu poprzez transfer wiedzy, technologii i komercjalizację badań naukowych.

Należy zauważyć, iż w Polsce prowadzono już pierwsze projekty przygotowujące nauczycieli zawodu do pracy w edukacji zdalnej. Przykładowo w projekcie „E-edukator" realizowanym przez firmę Bit Polska

[153] *Ibidem*, s. 22-24.

Sp. z o. o. dążono do podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczycieli w zakresie podstawowej obsługi komputera oraz korzystania z Internetu i aplikacji biurowych, przygotowania ich do pracy w nowoczesnych zawodach/funkcjach związanych z e-learningiem, a przez to zwiększenia ich konkurencyjności na rynku pracy poprzez zdobycie kompetencji odpowiadających potrzebom pracodawców[154]. Wśród nauczanych zagadnień znajdowały się: kompetencje i umiejętności w zakresie wykorzystania grafiki komputerowej w codziennej pracy w firmie, szkole, itp. oraz w zakresie umożliwiającym samodzielne tworzenie multimedialnych kontaktów e-learningowych; kompetencje i wiedza w zakresie kontroli i pomiaru efektywności kształcenia - niezbędnej umiejętności w działach zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach; wiedza i umiejętności do samodzielnego tworzenia koncepcji i testów e-learningowych, co można wykorzystać w pracy np. w bankach, firmach handlu bezpośredniego, firmach sprzedaży ubezpieczeń; wiedza i umiejętności w zakresie samokształcenia się, poruszania się na rynku pracy.

Inny projekt - „e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu" – zrealizowało Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wraz z OSI CompuTrain S.A.[155]. W jego trakcie podczas bezpłatnych szkoleń prezentowano nauczycielom możliwości wykorzystywania w swojej pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz sposobów prowadzenia zajęć dydaktycznych z zastosowaniem platformy e-learningowej. W szkoleniach uczestniczyło 150 nauczycieli i pracowników dydaktycznych, w tym nauczycieli kształcenia zawodowego i ustawicznego, z województwa świętokrzyskiego. Dążono do wypełnienia luk w kompetencjach z zakresu: wykorzystywania edytora tekstu, aplikacji graficznych, wyszukiwania, zbierania i oceniania informacji korzystając z internetu oraz oprogramowania edukacyjnego, stosowania technologii w różnorodnych formach komunikacji i sprawnego posługiwania się sprzętem i oprogramowaniem. Szkolenie prowadzono w trybie mieszanym (*blended-*

[154] *Best Practice: E-edukator. Transnational Partnership for E-Collaboration on Next Practice in the European ICT/Computing Teaching Community*, Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej „Transfer", Warszawa 30.01.2014, www.stowarzyszenie-transfer.pl/_files/files/downloads/transenext/bestpractices/e-edukator.pdf

[155] *e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu*, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, OSI CompuTrain S.A., http://e-belfer.edu.pl [30.01.2014].

learning) łączącym w sobie metody szkolenia tradycyjnego i e-learningu. Zajęcia obejmowały m.in. tematykę: podstaw pracy na platformie e-learningowej, wykorzystania Internetu w dydaktyce, ochrony praw autorskich w Internecie, organizacji procesu zdalnego nauczania, tworzenia materiałów multimedialnych, bezpieczeństwa w Internecie, budowania przykładowego kursu e-learningowego, umieszczenia kursu na platformie e-learningowej oraz realizacji i ewaluacji utworzonego kursu.

W projekcie „e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego" Rybnickiego Centrum Edukacji Zawodowej większy nacisk położono natomiast na: prowadzenie mentoringu i konsultacji online w procesie nauczania na odległość; kształcenie umiejętności pozyskiwania, selekcjonowania i wartościowania informacji, korzystania z elektronicznych baz danych oraz budowania swojej wiedzy w oparciu o zasoby Internetu; przekazania przyszłym e-nauczycielom i mentorom wiedzy, doświadczeń i sugestii w zakresie świadczenia usług mentorskich; wiedzy o aplikacjach internetowych do tworzenia komponentów szkoleń e-learningowych; obsługi aplikacji np. WebQuest, eXe[156]. Dalej idący program przygotowała w postaci studiów podyplomowych „E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania" Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu[157]. W kursie tym poruszono dodatkowo takie elementy jak: budowanie autorytetu i pozytywna autoprezentacja nauczyciela; efektywna organizacja pracy nauczyciela – zarządzanie sobą w czasie; asertywność w procesie nauczania; trudne sytuacje w procesie nauczania; stres i wypalenie zawodowe Nauczyciela; obsługa generatora rapid learning, narzędzi Web 2.0, narzędzi do obróbki grafik i dźwięków; zastosowania tablicy multimedialnej podczas lekcji.

Natomiast w projekcie „Kompetentny e-Nauczyciel" Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS wprowadziło dodatkowy element w postaci certyfikacji e-Nauczyciela wydawanej przez Polskie Towarzystwo In-

[156] *e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego*, Rybnickie Centrum Edukacji Zawodowej, www.edukacja.rybnik.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=102:e-nauczyciel-ksztacenia-zawodowego-i-ustawicznego&catid=11:ogoszenia&Itemid=104 [30.01.2014].

[157] *Studia podyplomowe: E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania*, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, www.humanitas.edu.pl/studiapodyplomowe/Strony/E-nauczyciel.aspx [30.01.2014].

formatyczne oraz ECDL Polska[158]. Certyfikat e-nauczyciel ma na celu podniesienie poziomu przygotowania nauczycieli do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej w pracy edukacyjnej i wychowawczej w szkole, jako instytucji społeczeństwa informacyjnego. Bazuje na „Standardach przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej" i pozwala na weryfikację umiejętności nauczyciela w klasie z uczniami, a więc w jego głównym miejscu pracy. Certyfikat musi być odnawiany co trzy lata. Dla potwierdzenia spełnienia wymagań na certyfikat EPP e-nauczyciel, nauczyciel: (1) przedstawia co najmniej trzy scenariusze lekcji (każda po 45 min) wspomaganych technologią informacyjną i komunikacyjną z uzasadnieniem, w jaki sposób zastosowanie tej technologii przyczynia się do podniesienia poziomu realizacji zajęć oraz zwiększenia osiągnięć uczniów; (2) przeprowadza lekcje w oparciu o te scenariusze i dokumentuje; (3) w okresie starania się o certyfikat, bierze udział w co najmniej jednej formie doskonalenia metod posługiwania się technologią w pracy dydaktycznej; (4) rozwiązuje z pozytywnym wynikiem test na certyfikat EPP e-nauczyciel lub przedstawia certyfikat EPP e-nauczyciel zdobyty w ciągu ostatnich trzech lat od czasu przystąpienia do programu certyfikacji e-nauczyciel. Podczas egzaminu nauczyciel rozwiązuje w obecności egzaminatora w czasie 60 minut test, który obejmuje trzy obszary wymagań: (1) prawne, etyczne, społeczne i ekonomiczne aspekty rozwoju i zastosowań technologii informacyjnej i komunikacyjnej; (2) nauka i praca w środowisku technologii, w tym znajomość aplikacji stosowanych w nauczanym przedmiocie; (3) korzystanie z zasobów i podstawy pracy na platformie edukacyjnej.

3.5.3. Rozwój certyfikacji zawodowej poza systemem edukacji publicznej

Stosunkowo słabo rozpoznanym w Polsce zjawiskiem jest rozwój alternatywnych, względem publicznego systemu edukacji formalnej, systemów poświadczania kwalifikacji uczniów i pracowników w zawodzie.

[158] *Kompetentny e-Nauczyciel*, Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS, http://e-nauczyciel.kiss.pl [30.01.2014]; *EPP e-Nauczyciel*, Polskie Biuro ECDL, https://ecdl.pl/e-nauczyciel [30.01.2014].

Z analiz jakości usług edukacyjno-szkoleniowych przeprowadzonych przez firmę Grupa Gomułka wynika, iż można wyróżnić przynajmniej trzy narzędzia stosowane współcześnie w branży usług edukacyjno-szkoleniowej do zapewnienia i oceny jakości usług[159]. Są to: akredytacja, certyfikacja i rekomendacja (np. w ramach działań, projektów czy inicjatyw wspólnych różnych podmiotów). Najogólniej rozwiązania te bazują na:

- systemach wewnętrznego zapewnienia jakości – opartych na działaniach wewnątrz danej placówki, tj. na monitoringu jakości procesu kształcenia, ocenie studentów oraz samoocenie uczniów. Wewnętrzne procesy zapewnienia jakości są realizowane ze względu na potrzeby interesariuszy oraz wewnętrzne cele szkoły, a istnienie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia umożliwia dokonywanie ocen przez agencje rządowe i pozarządowe;
- zewnętrznych systemach zapewnienia jakości – które stanowią czynnik do wdrażania i rozwijania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości poprzez wprowadzenie wspólnego wzorca wymagań jakościowych dla jednostek edukacyjnych danego typu. Przyjęcie określonych standardów jakości przez agencje akredytujące prowadzi do ujednolicania wewnętrznych systemów zapewnienia jakości, a tym samym umożliwia ich porównanie.

Podstawowym narzędziem budowy jakości usług edukacyjno-szkoleniowych są systemy akredytacji[160]. Akredytacja stanowi zinstytucjonalizowaną i systematycznie prowadzoną zgodnie z przyjętymi wymaganiami działalność, która potwierdza społeczność edukacyjną, opinię publiczną oraz rozmaite agencje i organizacje, że dana instytucja, proces kształcenia bądź program ma jasno określone i prawidłowe z oświatowego punktu widzenia cele, dotrzymuje warunków, pod jakimi można zasadnie oczekiwać osiągnięcia tych celów, faktycznie je realizuje i można oczekiwać, że będzie je nadal realizować. Akredytacji udziela wiarygodna instytucja, która zbiera odpowiednie informacje o szkole lub innej instytucji szkoleniowej oraz o realizowanych przez nią programach. Najczęściej agendami akredytacji są jednostki administracji państwowej, jak ministerstwa czy kuratoria, które oprócz nadania pozwole-

[159] *Analiza danych zastanych dotyczących jakości usług edukacyjno-szkoleniowych. Raport z badań. Etap 1*, Grupa Gomułka, Katowice 2009.
[160] *Ibidem*, s. 27.

nia na prowadzenie działalności, nadzorują jej przebieg. W odniesieniu do komercyjnych usług edukacyjno-szkoleniowych akredytowanymi podmiotami są np. samorządy instytucji zainteresowanych podnoszeniem jakości szkolenia. W podziale ze względu na obligatoryjność akredytacji wyróżnia się: (1) akredytację koncesjonującą - odgórną, przymusową, powszechną, ściśle związaną z regulacyjną rolą państwa w sektorze, prowadzącą do uzyskania lub utrzymania uprawnień; (2) akredytację środowiskową - oddolną, wolną, dobrowolną, o charakterze samorządowym. W przypadku kształtowania systemów pozaszkolnego kształcenia zawodowego istotne może być wykorzystanie doświadczeń takich środowiskowych instytucji akredytacyjnych działających w Polsce jak: Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum", Komisja Akredytacyjna Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Drugim kluczowym rozwiązaniem są systemy certyfikacji usług i podmiotów edukacyjno-szkoleniowych[161]. Certyfikacja stanowi rodzaj audytu zewnętrznego trzeciej strony, wykonywanego przez niezależną, upoważnioną jednostkę certyfikującą w celu przyznania certyfikatu. W przypadku jednostek edukacyjno-szkoleniowych stanowi ona postępowanie w którym strona trzecia daje pisemne zapewnienie o tym, że podmiot, usługa edukacyjno-szkoleniowa lub osoba spełnia określone wymagania. Certyfikat stanowi świadectwo potwierdzające: zgodność badanego obiektu z określonymi wymaganiami oraz prawo do wykonywania określonych w nim czynności. Certyfikaty są przeważnie wydawane przez akredytowane lub cieszące się powszechnym zaufaniem instytucje branżowe, uniwersytety i organizacje szkoleniowe oraz agencje rządowe. Coraz częściej są jednak wydawane przez jednostki nieakredytowane. W branży edukacyjno-szkoleniowej wyróżnia się:

- certyfikaty dotyczące podmiotów edukacyjno-szkoleniowych - procedura ich przyznawania obejmuje kompleksową ocenę spełnienia wymagań w obszarze objętym certyfikatem np. dotyczących kompetencji osób prowadzących szkolenia (wykształcenie, umiejętności, doświadczenie) i spełniania wymagań z zakresu infrastruktury jednostki (infrastruktura materialna i niematerialna – programy

[161] *Ibidem*, s. 52-53.

komputerowe i inne). Przykładami takich systemów w Polsce są: certyfikat „Wiarygodna Szkoła" nadawany przez Akademickie Centrum Informacyjne; Certyfikaty Centralnego Instytutu Ochrony Pracy; program „Firma przyjazna klientowi" Fundacji Obserwatorium Zarządzania; „Certyfikat Gwarancja Najwyższej Jakości" Europejskiego Centrum Jakości i Promocji Sp. z o. o.;

- certyfikaty dotyczące programów kształcenia – polegają na określeniu czy spełnia on wymagania stawiane przez jednostkę certyfikującą (treść programu, struktura, efekty, materiały dydaktyczne, metody nauczania, kadra nauczająca). Przykładami są np. „Polski Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie" nadawany w Polsce przez Centrum Doskonałości w Uniwersytecie Warszawskim; Program „Certyfikat Jakości Szkoła przedsiębiorczości" nadawany przez Fundację Młodzieżowej Przedsiębiorczości;
- certyfikację osób – polegającą na określeniu czy dana osoba posiada wymaganą wiedzę, umiejętności i doświadczenie pozwalające na właściwe wykonywanie usługi edukacyjno-szkoleniowej. Certyfikacja osób może mieć charakter obowiązkowy (obowiązek certyfikacji wynika z przepisów prawa) lub dobrowolny (przesłanką certyfikacji jest podniesienie kompetencji i zwiększenie konkurencyjności na rynku edukacyjno-szkoleniowym oraz rynku pracy). Przykłady w Polsce stanowią tu: „Rekomendacja dla trenerów i superwizorów grupowych treningów edukacyjnych PTP" wydawana przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne; „Trener Certyfikowany w Zakresie Pracy Metodą TROP", „Senior TROP" i „Master Trener TROP" nadawane przez Grupę TROP.

Nauczyciele zawodu mogą zatem rozwijać istniejące już oraz tworzyć nowe systemy certyfikacji dostosowane do standardów obowiązujących w poszczególnych branżach oraz dbać o utrzymanie jakości poprzez systematyczną weryfikację przyznanej akredytacji lub certyfikatów.

Można zaryzykować twierdzenie, iż nauczyciele zawodu mają największe możliwości tworzenia certyfikatów w odniesieniu do osób. D. Jegorow wskazuje, iż w świetle obowiązujących po wprowadzonej w 2012 roku reformie szkolnictwa zawodowego w Polsce przepisów zasadnicze znaczenie dla kształcenia pozaszkolnego mają przede wszystkim: (1) kwalifikacyjne kursy zawodowe - prowadzone według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w

zawodach w zakresie jednej kwalifikacji; (2) kursy umiejętności zawodowych – prowadzone również w oparciu o podstawę programową, ale tylko w określonej jej części; (3) kursy kompetencji ogólnych – prowadzone według programu nauczania uwzględniającego dowolnie wybraną część podstawy programowej kształcenia ogólnego przy założeniu minimalnego czasu trwania kursu wysokości 30 godzin; (4) pozostałe formy kształcenia umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych[162]. Zaznacza się przy tym, że wszystkie wskazane formy pozaszkolne umożliwią zdobycie poszukiwanych na rynku pracy kwalifikacji w czasie krótszym niż w szkole, stwarzają możliwość elastycznego, dostosowanego do potrzeb i możliwości osób dorosłych podnoszenia kwalifikacji zawodowych i kompetencji ogólnych, wychodzą naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy. Zauważa się przy tym, iż możliwe jest już także prowadzenie egzaminów eksternistycznych umożliwiających osobom mającym doświadczenie zawodowe potwierdzenie pojedynczych kwalifikacji w zawodzie, bez konieczności uczestniczenia w kwalifikacyjnym kursie zawodowym. Uzyskanie dyplomu potwierdzającego posiadanie pełnego zawodu możliwe jest po zdobyciu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie oraz odpowiedniego poziomu wykształcenia[163].

To nowe podejście do potwierdzania kompetencji zawodowych i nabywania kwalifikacji w zawodach przybliżono bliżej w „Raporcie o stanie edukacji 2012"[164]. Zauważa się, że reforma w 2012 roku umożliwiła zdobywanie nowych zawodów bez potrzeby rozpoczynania nauki każdego z nich „od początku", a przez to ułatwia dostęp do aktualizowania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności w odpowiedzi na wyzwania pojawiające się na rynku pracy. Dokumentem potwierdzającym gotowość osoby uczącej się do wykonywania określonych zadań zawodowych jest „świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie", którego uzyskanie jest możliwe po zdaniu egzaminu zawodowego, organizo-

---

[162] D. Jegorow, *Edukacja ustawiczna a wyzwania współczesnej gospodarki. Trwałość i efektywność kształcenia dorosłych na przykładzie Lubelszczyzny (Cz. 1)*, Sun Solution, Chełm 2012, s. 80-81.
[163] *Ibidem*, s. 81-82.
[164] W. Stęchły, A. Tomaszuk, G. Ziewiec, *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie*, [w:] A. Chłoń-Domińczak (red.), *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 201-204.

wanego przez okręgowe komisje egzaminacyjne i stanowiącego formę oceny stopnia opanowania przez zdającego wiedzy i umiejętności z zakresu danej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie. Egzamin przeprowadzany jest dla: uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników oraz uczniów szkół policealnych, także w trakcie trwania nauki; absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych; osób, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy. Do egzaminu zawodowego w trybie eksternistycznym mogą również przystąpić osoby, które ukończyły gimnazjum lub ośmioletnią szkołę podstawową, a także posiadają co najmniej dwa lata kształcenia się lub pracy w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację. Wprowadzone rozwiązania umożliwiają zatem zdobycie zawodu przez osoby, które kompetencje niezbędne do jego właściwej realizacji uzyskały w formach pozaszkolnych oraz w wyniku samodzielnego uczenia się. Przykładowo: osoba posiadająca kwalifikację wyodrębnioną w zawodzie elektromechanik: „montaż i konserwacja maszyn i urządzeń elektrycznych”, może kontynuować naukę np. na kwalifikacyjnym kursie zawodowym, a po ukończeniu kursu przystąpić do egzaminu, w wyniku którego uzyska kwalifikację „montaż i konserwacja instalacji elektrycznych”. Na podstawie uzyskanego świadectwa potwierdzającego tę kwalifikację oraz posiadanych wcześniej kwalifikacji może zaś uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie „elektryk”. Po spełnieniu odpowiednich warunków, dotyczących m.in. stażu pracy w zawodzie lub długotrwałości kształcenia, zyskuje możliwość przystąpienia do egzaminu eksternistycznego zawodowego i uzyskania kwalifikacji „eksploatacja maszyn, urządzeń i instalacji elektrycznych”. W dalszej kolejności uczący się może uzyskać kwalifikację „technik elektryk”, pod warunkiem, że uzupełni także wykształcenie ogólne - może to zrobić, kształcąc się w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych lub przystępując do egzaminu eksternistycznego z zakresu obowiązkowych zajęć edukacyjnych określonych w ramowym planie nauczania liceum ogólnokształcącego dla dorosłych.

Jednocześnie jeszcze przed wdrożeniem reformy systemu edukacji zawodowej w Polsce zaczęły się kształtować struktury alternatywnej certyfikacji zawodowej. Przykład może stanowić np. system certyfikacji

kompetencji zawodowych *Vocational Competence Certificate*[165]. Powstał on z myślą o potwierdzeniu dla zagranicznych pracodawców kwalifikacji nabytych w ojczystym kraju. Certyfikat służy dostarczeniu rzetelnej, kompleksowej informacji o kompetencjach jego posiadacza, obejmuje odniesienie do wytycznych krajowych i międzynarodowych w zakresie potwierdzania kwalifikacji oraz do założeń polityki Unii Europejskiej w tym zakresie. Certyfikat jest wydawany w języku angielskim lub na życzenie uczestnika w dowolnym innym języku wraz z suplementem w którym opisane są szczegółowo kompetencje jakie uczestnik uzyskał. W suplemencie wyszczególniony jest wynik z egzaminu teoretycznego oraz praktycznego oraz poziom umiejętności zgodny z Europejska Ramą Kwalifikacji. Inny przykład może stanowić międzynarodowy projekt certyfikacji mentorów i tutorów (Certi.Men.Tu) współrealizowany w ramach programu Leonardo da Vinci w Polsce przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE - PIB w Radomiu[166]. Celem tej inicjatywy jest opracowanie modelu wsparcia dla dwóch grup zawodowych: mentorów i turów, obejmującego matryce kompetencji, programy szkoleń oraz schemat certyfikacji. Projekt uwzględnia możliwość uzyskania przez uczestników szkoleń certyfikatu uznawanego w całej Europie, potwierdzającego zgodność kompetencji mentora/tutora z wymogami normy EN ISO 17024. Tutorzy to osoby wspierające uczniów i słuchaczy instytucji edukacyjnych, zachęcające ich do osobistego i zawodowego rozwoju, wspierające ich reintegrację na rynku pracy. Mentorami określono zaś pracowników wspierających osoby odbywające szkolenia w danym przedsiębiorstwie. Są to opiekuni, trenerzy, praktykanci i stażyści, kadra zarządzająca przedsiębiorstw oraz osoby odpowiedzialne na rozwój zasobów ludzkich. Mentorzy w swojej pracy zawodowej mogą z powodzeniem korzystać z bogactwa doświadczeń tutorów i vice versa. Zbliżoną inicjatywę stanowi prowadzona od 1992 roku Europejska Rada Coachingu i Mentoringu[167]. Jej celem jest promowanie dobrych praktyk w zarządzaniu i coachingu w całej Europie zgodnego z wartościami etycznymi i wysokimi standardami jakości. Rada prowadzi działania

[165] *Certyfikacja kompetencji zawodowych VCC,* Fundacja VCC, www.vccsystem.pl [30.01.2014].
[166] J. Religa, *Certyfikacja mentorów i tutorów - nowy projekt transferu innowacji*, „Edukacja ustawiczna dorosłych" 4/2012, s. 154-155.
[167] *EMCC Poland,* www.emccouncil.org/pl/pl/ [30.01.2014].

promocyjne i szkoleniowe dla klientów, coachów i mentorów, buduje warunki do rozwoju otwartości i szacunku dla różnorodności, promuje kodeks etyczny oraz prowadzi badania rynku w zakresie oferty, modeli coachingowych i skuteczności oddziaływań.

Próbę przeglądu cech systemów walidacyjnych działających poza sektorem publicznej edukacji zawodowej podjął w latach 2011-2012 Instytut Badań Edukacyjnych. W projekcie badawczym dążono do rozpoznania cech krajowych rozwiązań dotyczących potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Walidację określono przy tym jako wieloetapowy proces prowadzący do certyfikacji polegający na sprawdzaniu czy - niezależnie od sposobu uczenia się - kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte[168]. W raporcie z badań wyróżniono pięć przesłanek rozwoju systemów walidacji efektów uczenia się[169]. Mianowicie: (1) walidacja jako odpowiedź na zapotrzebowanie rynku – pracowników i pracodawców; (2) kwalifikacja jako uwiarygodnienie kompetencji w oczach pracodawców, środowiska branżowego i klientów; (3) kwalifikacja jako narzędzie motywacji w samorozwoju; (4) kwalifikacja jako droga do profesjonalizacji zawodu – tworzenie grup specjalistów w wąskiej dziedzinie, wyróżniających się swoimi kwalifikacjami spośród innych, pełniących podobne zadania zawodowe; (5) zapotrzebowanie na procedury walidacji w perspektywie kariery zawodowej - osobie rozpoczynającej karierę walidacja pozwala na pokonanie bariery wejścia do zawodu i umocnienie początkowej pozycji, dla osób bardziej doświadczonych wiąże się ze wzmacnianiem pozycji, rozwojem osobistym i zawodowym, budowaniem sieci kontaktów i pomnażaniem kapitału społecznego, a dla osób znajdujących się w momencie zmiany na rynku pracy może być instrumentem ułatwiającym tę zmianę.

[168] E. Bacia (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji - diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 8.
[169] *Ibidem*, s. 17-24.

Tabela 10. Opis wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce

Nazwa	Instytucja koordynująca	Opis
Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie	Izba Rzemieślnicza Mazowsza, Kurpi i Podlasia w Warszawie	Izba przeprowadza egzaminy czeladnicze i mistrzowskie w różnych zawodach - w badaniu skupiono się na procedurach potwierdzania efektów uczenia się w branży samochodowej, w zawodach: blacharz, lakiernik, mechanik, elektromechanik.
Europejskie Prawo Jazdy Komputerowe (ECDL)	Polskie Towarzystwo Informatyczne	W ramach ECDL funkcjonują różne egzaminy potwierdzające kompetencje związane z obsługą komputera. W badaniu skupiono się na certyfikacie ECDL Core obejmującym siedem modułów (m.in. obsługę edytorów tekstu i arkuszy kalkulacyjnych). Egzamin przeprowadzany jest w ponad 140 krajach.
Certyfikat jakości szkoleń STOP	Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP	W ramach inicjatywy członkowie stowarzyszenia potwierdzają posiadanie kompetencji trenerskich w zakresie planowania i prowadzenia szkoleń.
Walidacja w obszarze rzemiosła	Związek Rzemiosła Polskiego	Możliwość formalnego potwierdzenia kwalifikacji zawodowych dyplomem czeladnika/mistrza w 115 zawodach (48 szkolnych i 67 pozaszkolnych).
Certyfikat VCC (*Vocational Competences Certificate*)	Stowarzyszenie Humaneo	Nowa inicjatywa potwierdzania efektów uczenia się uwzględniająca, oprócz kompetencji zawodowych, również znajomość branżowego języka obcego oraz kompetencji informatycznych.
Certyfikat EFA (*European Financial Advisor*)	Fundacja na rzecz Standardów Doradztwa Finansowego EFPA Polska	Inicjatywa pozwala na potwierdzenie kompetencji w zawodzie doradca finansowy. Egzamin przeprowadzany według międzynarodowego standardu opracowanego przez europejską organizację EFPA (European Financial Planning Association).

Źródło: E. Bacia (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji - diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 14-15.

Tabela 11. Cechy wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce

Nazwa	Regulacja prawna*	Specyfika kompetencji**	Koszty ponosi uczestnik***	Stan zaawansowania****
Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie	1	1	1	1
Europejskie Prawo Jazdy Komputerowe (ECDL)	0	0	1	1
Certyfikat jakości szkoleń STOP	0	0	1	1
Certyfikat VCC (*Vocational Competences Certificate*)	0	1	1	1
Certyfikat EFA (*European Financial Advisor*)	0	0	1	1
Certyfikat Użytkownika GeoGebry	0	1	1/0	1
Certyfikacja Zawodu Księgowego	1	1	1/0	1

* 1 - inicjatywa regulowana państwowo, 0 - brak regulacji prawnej na poziomie państwa; ** 1 - kompetencje z zakresu szkolnictwa zawodowego i rzemiosła, 0 - inne kompetencje; *** 1 - koszty ponosi uczestnik lub pracodawca, 0 - koszty pokrywa organizator; **** 1 - inicjatywa zaawansowana, 0 - niski poziom zaawansowania.
Źródło: E. Bacia (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji - diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 16.

Zwrócono także uwagę, iż typowe dla analizowanych procedur walidacji są następujące fazy i etapy: (1) wstępna: zgłoszenie/rekrutacja, złożenie wymaganych dokumentów, weryfikacja dokumentów, ustalenie terminu egzaminu; (2) przygotowawcza – opcjonalna: konsultacje, doradztwo, kursy, szkolenia; (3) potwierdzenia kompetencji - najczęściej w formie egzaminu; (4) certyfikacja[170]. Zapewnianie jakości walidacji odbywa się zaś głównie poprzez wykorzystanie w różnym stopniu podstaw i norm prawnych, takich jak oparcie kontroli jakości na: odpowiednich rozporządzeniach, na normie ISO, na innych standardach międzynarodowych, na procedurach opracowanych wewnętrznie[171]. Etapami budo-

[170] *Ibidem*, s. 40.
[171] *Ibidem*, s. 47.

wania jakości walidacji efektów uczenia się są zaś: tworzenie i egzekwowanie warunków wejścia do procedury przez osoby przystępujące do walidacji; standaryzacja procedury; przygotowanie egzaminatorów oraz weryfikacja jakości ich pracy; wymóg odnawiania certyfikatu po określonym czasie.

Zasadne jest także przybliżenie podstawowych cech wybranych systemów walidacji efektów kształcenia istniejących w Polsce. W badaniu Instytutu Badań Edukacyjnych analizie poddano 10, a w kolejnym roku badania 7 inicjatyw i projektów, których celem była walidacja kompetencji nabytych poza systemem formalnym. Przedsięwzięcia zostały wybrane w oparciu o wiarygodność instytucji potwierdzających efekty uczenia się oraz ich zróżnicowaniem ze względu na branże, procedury, przedmiot walidacji, okresu trwania (inicjatywy ustabilizowane, zmieniające się w czasie, młode/pilotażowe), genezę standardów egzaminacyjnych (procedury wypracowane w Polsce lub za granicą).

Cechą badanych systemów walidacyjnych było przeważnie potwierdzanie kwalifikacji całych zawodów, choć zdarzyły się również inicjatywy umożliwiające uczestnikom uzyskanie kwalifikacji cząstkowych czy też kwalifikacji w zakresie wyróżnionych zadań zawodowych (tabela 10)[172]. W drugim roku trwania badań dodatkowo selekcję dokonano w oparciu o cztery kryteria (tabela 11)[173]. Były to: (1) regulacja prawna - regulowana przez prawo na poziomie państwa (np. egzaminy organizowane przez Izby Rzemieślnicze) czy też nie; (2) specyfika walidowanych kompetencji - niektóre inicjatywy koncentrowały się na walidowaniu kompetencji właściwych dla szkolnictwa zawodowego oraz rzemiosła, podczas gdy inne uwzględniały kompetencje niezbędne w zawodach wymagających bardziej kompleksowych kompetencji (np. usługi finansowe, zastosowanie technologii informatycznych w nauczaniu); (3) koszty dla uczestników - w przypadku części inicjatyw koszty były pokrywane ze źródeł zewnętrznych (przez pracodawcę, instytucję organizującą walidację), podczas gdy w innych wypadkach to sami uczestnicy musieli sfinansować procedurę walidacji; (4) stan zaawansowania inicjatywy - doświadczenie w przeprowadzaniu procedury walidacji wpływa na poziom wiarygodności instytucji, co wiąże się także z popularnością proce-

[172] *Ibidem*, s. 13-14.
[173] *Ibidem*, s. 14-16.

dur walidacji. Poza tym zakłada się wzrost poziomu sformalizowania inicjatyw wraz z czasem ich funkcjonowania.

Wyniki badań pozwoliły na sformułowanie siedmiu wniosków i rekomendacji: (1) potrzeba stworzenia zintegrowanego systemu walidacji - krajowy system kwalifikacji powinien pozwalać na współistnienie procedur walidacji realizowanych przez różne podmioty, z tego względu jednym z kluczowych elementów systemu powinna być Polska Rama Kwalifikacji porządkująca istniejący system kwalifikacji; (2) zapewnienie jakości - państwo powinno określać wymagania jakościowe wobec procedur walidacji, a także instytucji prowadzących walidację. Wpisanie danej kwalifikacji do rejestru kwalifikacji, z podaniem instytucji uprawnionych do jej przyznawania, powinno zapewniać wiarygodność kwalifikacji; (3) metody oceny efektów uczenia się - sposób potwierdzania kompetencji powinien być dopasowany do specyfiki danego zawodu. Krajowy system kwalifikacji nie powinien narzucać metod potwierdzania kompetencji; (4) zaangażowanie praktyków - identyfikacja i opis sposobów potwierdzania kompetencji powinny być dokonywane w porozumieniu z ekspertami reprezentującymi daną branżę - przede wszystkim z pracodawcami i osobami czynnie wykonującymi zawód; (5) informacja i doradztwo - osoby zainteresowane walidacją swoich kompetencji powinny mieć łatwy dostęp do informacji o istniejących rozwiązaniach, sposobie przebiegu całej procedury, wymaganiach wobec osób do niej przystępujących, formach wsparcia itd. Osobom tym należy udostępnić profesjonalne doradztwo, które pomoże im w określeniu poziomu ich kompetencji, identyfikacji ewentualnych braków oraz wyborze sposobu dalszego działania; (6) rozwiązania instytucjonalne - istotne jest stworzenie systemu, który nie doprowadzi do nadmiernego rozrostu administracji i będzie efektywny kosztowo, wskazane jest powierzenie wykonywania zadań związanych z funkcjonowaniem systemu walidacji instytucjom już istniejącym; (7) finansowanie - zaleca się dywersyfikację źródeł finansowania walidacji[174].

Wszystkie powyższe cechy pozwalają twierdzić, iż nauczyciele zawodu zagrożeni bezrobociem jako specjaliści w dziedzinach w których kształcą uczniów mogą poszukiwać zatrudnienia związanego z dalszym rozwojem systemów walidacji efektów kształcenia.

[174] *Ibidem*, s. 79-85.

PODSUMOWANIE

1. Wnioski

- Szereg wyzwań systemu kształcenia zawodowego wiąże się z przejściem społeczeństw i gospodarek od industrialnych do postindustrialnych, które w większej mierze bazują na wiedzy i sieciach, a dalszej kolejności także na kreatywności i mądrości. Podstawowe zasoby w tych formacjach społecznych i gospodarczych stanowią kapitał ludzki, społeczny i kreatywny. Edukacja w coraz większej mierze wykorzystuje technologie cyfrowe pośredniczące w kształtowaniu zasobów tych kapitałów. Szkolnictwo zawodowe można zaś analizować w kontekście rozwoju przemysłów kreatywnych.
- Zmiany społeczno-gospodarcze na początku XXI wieku w krajach wysokorozwiniętych sprawiają, iż przed szkolnictwem zawodowym stoi wiele zróżnicowanych wyzwań, a sprostanie im wymaga innowacyjnego podejścia. Szczególnie istotne są zmiany związane ze przemianami form i treści, popytem na pracowników wiedzy i kreatywnych, przy jednoczesnej potrzebie posiadania kompetencji miękkich oraz przygotowania do elastycznego zatrudnienia i organizacji czasu pracy.
- Zauważalny kryzys szkolnictwa zawodowego nie jest cechą właściwą tylko dla Polski. Także w innych krajach obserwuje się rozdźwięk między wymaganiami stawianymi przed tym systemem a wsparciem publicznym, głównie finansowym i wizerunkowym dla rozwoju jego potencjału. Cechą szczególną polskiego systemu jest jednak wysokie zagrożenie nauczycieli zawodu bezrobociem, podczas gdy za granicą problemem jest raczej ogólny niedobór pracowników oświaty.
- Jednym z kluczowych wyzwań szkolnictwa zawodowego są zmiany demograficzne obejmujące niski przyrost naturalny oraz starzenie się społeczeństwa. Zmiany te są szczególnie dotkliwe dla szkół za-

wodowych działających w wyludniających się regionach Polski Wschodniej.

- Reindustrializacja jako trend wspierany przez Unię Europejską poprzez promocję wśród przedsiębiorstw przenoszenia miejsc pracy do krajów europejskich może zwiększyć zapotrzebowanie na kształcenie zawodowe.
- Opracowano wiele metod zarządzania szkołami zawodowymi w sytuacjach zmian. Istotny jest także brak poparcia społecznego dla likwidacji szkół oraz wsparcie dla potencjalnego przekazywania ich prowadzenia dla organizacji pozarządowych. Szkoły powinny zatem tworzyć takie podmioty, które będą wspierać ich działalność oraz pozwolą na stopniowe przekazywanie szkół do organizacji pozarządowych w najbardziej skrajnych sytuacjach.
- W odniesieniu do pracowników szkół w Polsce niewielkim stopniu stosuje się koncepcje zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim. Przyczyny tego stanu rzeczy związane są z kierunkami zarządzania kadrami szkół wyznaczonymi na początku transformacji systemowej po 1989 roku oraz z ograniczeniami prawnymi. Niemniej możliwe jest wykorzystywanie wielu niekosztownych rozwiązań, które pozwalają na zwiększenie elastyczności i motywacji pracowników. Istotnym mankamentem dotychczas stosowanych podejść w tym obszarze jest optymistyczne założenie rekrutacji i rozwoju zawodowego pracowników, które nie uwzględnia w pełni zagadnienia zwolnień pracowników oświaty, a przez to utrudnia racjonalne zarządzanie tą kwestią.
- Zmiany społeczno-gospodarcze prowadzą do wyróżniania zasadniczo nowych funkcji i zadań, których wypełniania oczekuje się od nauczycieli i instruktorów zawodu. Wymagania te są zróżnicowane i zależne od uwarunkowań krajowych, lokalnych i regionalnych.
- W odniesieniu do koncepcji karier i rozwoju nauczycieli zawodu zauważa się, iż dokształcanie się nauczycieli stanowi warunek niezbędny do awansu zawodowego. Niemniej nauczyciele nie są przygotowywani do świadomego wyboru ścieżek swojego rozwoju zawodowego oraz wyzwań z jakimi mogą się zmierzyć na poszczególnych etapach kariery, a które mogą prowadzić do wypalenia zawodowego, zagrożenia bezrobociem, chęci lub konieczności zmiany zawodu.

- Kształtowanie zatrudnialności jako utrzymania zdolności do zatrudnienia stanowi jeden z głównych wymogów współczesnych rynków pracy. Wśród jej elementów znajduje się nie tylko przygotowywanie umiejętności, kwalifikacji, ale też kształcenie przez całe życie i utrzymanie równowagi praca-rodzina.
- Szczególną rolę we wsparciu rozwoju i doskonaleniu zawodowym nauczycieli zawodu odgrywa dyrektor szkoły, który może wykorzystywać wiele instrumentów na rzecz podnoszenia kwalifikacji pracowników i rozwiązywania ich problemów zawodowych oraz zewnętrzni doradcy metodyczni i specjaliści z placówek niepublicznych.
- W polskich szkołach istnieje silne zapotrzebowanie na poprawę godzenia ról rodzinnych i zawodowych. Wdrożenie tego typu rozwiązań powinno być w szczególności związane z poprawą wyrównywania szans kobiet oraz z lepszym rozpoznaniem przyczyn przerw w pracy wśród wszystkich pracowników.
- W literaturze przedmiotu wyróżnia się przynajmniej kilka podejść do kształtowania struktury zatrudnienia w systemie szkolnictwa zawodowego. Zauważa się przy tym, iż redukcja zatrudnienia jest tu uznawana za opcję zalecaną dopiero przy wyczerpaniu wszystkich innych możliwości.
- Z prowadzonych do tej pory w Polsce badań wynika, iż zwolnieni z pracy nauczyciele w przeważającej mierze nie byli przygotowani do sytuacji bezrobocia i nie podejmują żadnych działań na rzecz poszukiwania nowego zatrudnienia. Nieliczni podejmują jednak strategie adaptacyjne, które obejmują także zarobkowe wyjazdy zagraniczne co prowadzi do utraty ich potencjału dla miejscowości w których do tej pory pracowali oraz stopniową utratę kompetencji zawodowych.
- Wyróżnia się dwa podejścia do zarządzania potencjalnymi zwolnieniami pracowników. Koncepcja rekonwersji zawodowej zakłada długofalową restrukturyzację organizacji, która może ją uchronić przed koniecznością przeprowadzenia zwolnień lub pozwolić na długie przygotowanie pracowników do ewentualnej zmiany pracodawcy, w tym być może zawodu. Koncepcja outplacementu zakłada natomiast restrukturyzację krótkookresową, wdrażaną doraźnie i wymagającą zwolnień pracowników, ale są one przeprowadzane tak

aby przygotować pracowników do poszukiwania pracy lub założenia własnej działalności gospodarczej.

- Do tej pory w Polsce nieliczne były programy outplacementu skierowane wyłącznie do nauczycieli. W Polsce Wschodniej nie podjęto właściwie żadnych działań z zakresu wsparcia nauczycieli zwalnianych w wyniku likwidacji szkół. Z analiz wynika, iż pierwsze krajowe doświadczenia w tym zakresie zmierzają ku wykorzystywaniu outplacementu klasycznego lub zaadaptowanego, które mogą okazać się niewystarczająco efektywne ze względu na niedostosowanie ich metodologii do odbiorców oraz uwarunkowania rynku pracy. Dotychczas podejmowane w kraju programy outplacementu właściwie nie uwzględniały też działań na rzecz restrukturyzacji samych szkół oraz poprawy sytuacji pracowników pozostających po zwolnieniach części kadr w tych organizacjach.
- Wsparcie nauczycieli zawodu w ramach programów rekonwersji zawodowej i outplacementu może zmierzać ku wykorzystaniu ich potencjału w sektorze edukacji niepublicznej lub pozaszkolnej.

2. Rekomendacje

- Zasadne jest ukierunkowanie podmiotów sokolnictwa zawodowego na kreowanie zasobów kapitałów potrzebnych do funkcjonowania we współczesnych społeczeństwach i gospodarkach w coraz większej mierze opartych na wiedzy i sieciach oraz na kreatywności. Potrzebne jest wdrażanie i wykorzystywanie nowych technologii cyfrowych do edukacji zawodowej. Kierunki kształcenia powinny być natomiast osadzone bardziej w kontekście potrzeb podsektorów przemysłów kreatywnych, a nie tylko tradycyjnych dziedzin przemysłu.
- Podmioty szkolnictwa zawodowego aby sprostać zwiększonej liczbie różnorodnych wyzwań powinny dostosowywać formy i treść kształcenia do oczekiwań rynku pracy, zwiększać nacisk na przyciąganie talentów, współpracę ale też konkurencyjność z innymi podmiotami edukacyjnymi sektorów publicznego, komercyjnego i pozarządowego oraz na zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela zawodu, przygotowywać swoich pracowników do wychodzenia poza standardowe i tradycyjne wymagania.
- Niezbędne są działania na rzecz ograniczania negatywnych stereotypów szkolnictwa zawodowego oraz poprawy wizerunku tak szkół,

jak i pracujących w nich nauczycieli i instruktorów. Elementem takiej kampanii powinna być promocja dobrych praktyk szkół i ich nauczycieli, które unaoczniałby społeczeństwu ich znaczenie dla rozwoju gospodarki na poziomie lokalnym i regionalnym. Istotne jest ograniczanie stereotypów dotyczących lepszej jakości kształcenia w szkolnictwie ogólnym. Lepsza promocja szkół zawodowych może pozwolić na zwiększenie naborów uczniów, których niedobór jest podstawową przesłanką do likwidacji szkół. Należy też podkreślać, iż szkolnictwo zawodowe ma kluczową rolę w rozwoju programów kształcenia przez całe życie oraz gospodarczych podstaw klasy średniej i społeczeństwa obywatelskiego – istotnych dla dalszej demokratyzacji kraju.

- Istotne jest dostosowywanie szkół zawodowych do potrzeb starzejącego się społeczeństwa z mniejszą liczbą dzieci. Zasadne jest wzmocnienie działań na rzecz wdrażania i promocji kształcenia ustawicznego, dostosowania ich programów do potrzeb rynku pracy oraz wzmacniania w tym zakresie współpracy szkół z przedsiębiorstwami. Szkoły powinny także rozważyć możliwości: tworzenia podmiotów takich jak uniwersytety drugiego (osoby w wieku średnim) i trzeciego wieku (osoby ze starszych grup wieku, na emeryturze), dostosowania kierunków kształcenia do wymagań uczniów zainteresowanych potencjalnym wyjazdem, pomagania w wiarygodnym wyborze kierunków nauczania, wdrażania e-learningu, kształcenia ustawicznego samych kadr nauczycielskich - zwiększenia nacisku na doskonalenie zawodowe wykraczające poza potrzeby awansu zawodowego.
- Szkoły zawodowe powinny uważnie śledzić przebieg procesów reindustrializacji – w szczególności wspierać przedsiębiorstwa, które są zainteresowane lub już podejmują decyzje o przeniesieniu zakładów do Polski lub ich utworzeniu na terenie kraju. Istotne w tym zakresie może być też wspieranie kształcenia dualnego, które pozwoli na przyciągnięcie i utrzymanie uczniów.
- Zarządzanie szkołami zawodowymi w kontekście omawianych trendów wymaga przyjęcia modelu „organizacji uczącej się" oraz dokładnego rozpoznania i określenia sytuacji, a następnie zbudowania w oparciu o tą wiedzę strategii rozwoju uwzględniającej możliwości finansowe, zarządzania placówką oraz innowacyjnego działania dyrektora szkoły i jej pracowników. Niezbędne jest tu budo-

wanie partnerstw lokalnych i podstaw do współzarządzania szkołami z wszystkimi ich interesariuszami. Wdrażanie takich rozwiązań otworzy nowe możliwości utrzymania i rozwoju szkół.

- Kierownictwo szkół zawodowych powinno w większym stopniu wykorzystywać techniki zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim pracowników. Wdrażanie tych rozwiązań pozwoli na racjonalizację podejścia do rekrutacji, motywowania, oceny, karier, rozwoju pracowników oraz ich zwolnień. Podejście to podkreśla silne zróżnicowanie kadr w szkołach zawodowych, które wymusza dostosowanie form zatrudnienia i organizacji czasu pracy do zadań poszczególnych pracowników w organizacji.
- Należy lepiej wykorzystać zróżnicowanie ról społecznych jakie pełnią nauczyciele i instruktorzy zawodu, ról jakie są od nich oczekiwane oraz ról jakie mogą pełnić na podobieństwo pracowników systemów szkolnictwa zawodowego z innych krajów. Role te wyznaczają nie tylko potencjalne kierunki awansów pionowych i poziomych, ale też potencjalnych nowych zawodów dla nauczycieli. Polskie szkoły mogą ukierunkowywać swoich nauczycieli na pracę w charakterze m.in. koordynatorów projektów w szkole i jej otoczeniu, asesorów i planistów kursów, twórców zasobów edukacyjnych, współpracowników szkół wyższych, instytucji biznesowych, społecznych, szpitali, więzień, lokalnych centrów aktywizacji społecznej i innych podmiotów w których mogą uczyć kwalifikacji zawodowych.
- Istotne jest tworzenie odmiennej struktury karier w szkolnictwie zawodowym niż w szkolnictwie ogólnym. Zasadne jest wprowadzanie rozwiązań na rzecz zmian ról społecznych jako awansów poziomych i pionowych w organizacji. Mogą to być np. role doradców młodszych pracowników, superwizorów, kierowników projektów, osób od obsługi kontaktów z pracodawcami i organizacjami branżowymi, liderów doskonalenia zawodowego, konsultantów ds. programów edukacyjnych.
- Wspieranie zatrudnialności pracowników szkół zawodowych powinno mieć charakter interaktywny tj. obejmować współpracę szkół z pracownikami oraz otoczeniem jakie stanowią różni interesariusze szkół obecni na poziomie lokalnym i regionalnym. Podmioty te mogą doskonalić pracowników szkół w obszarze rozwoju karier, równowagi praca-życie, motywowania do kształcenia przez całe życie

oraz przygotowania na wypadek utraty i zmiany zawodu, w tym przejścia do innego sektora działalności społecznej lub gospodarczej.

- Zasadne jest zróżnicowanie wykorzystywanych instrumentów wspierających doskonalenie zawodowe nauczycieli. Potrzebne jest wdrażanie wsparcia indywidualnego, grupowego oraz wsparcia instytucji. Mieszanie tych podejść umożliwia wymianę informacji i pobudzanie nauczycieli do kształtowania szkoły jako „organizacji uczącej się".
- Wdrażanie rozwiązań z zakresu równowaga praca-życie może zwiększyć satysfakcję pracowników szkół z wykonywanej pracy oraz zwiększać atrakcyjność zawodu dla specjalistów pracujących do tej pory w biznesie. Zasadne jest wykorzystanie zaleceń Międzynarodowej Organizacji Pracy w szczególności elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy takich jak dzielenie stanowisk pracy oraz praca w niepełnym wymiarze godzin. Rozwiązana te są także uznawane za techniki chroniące przed koniecznością redukcji zatrudnienia.
- W przypadku szkół w których istnieje zagrożenie zwolnieniami lub likwidacją placówki zasadne jest rozważenie kilku podejść do wykorzystania nadwyżki zatrudnienia. Są to: zwiększanie mobilności pracowników; zastosowanie technik zmian ról pracowników do dodatkowych zadań o charakterze społecznym, odbywających się poza szkołą a mających z nią bezpośredni związek; stosowanie technik zatrzymania nauczycieli w zawodzie celem wykorzystania i ochrony ich kapitału ludzkiego.
- Szkoły, które znajdują się w relatywnie dobrej sytuacji powinny rozważyć wdrażanie strategii rekonwersji zawodowej, a w szczególności budować długoterminowe działania przygotowawcze, obejmujące ograniczenie skali i intensywności negatywnych efektów derekrutacji. Szkoły takie powinny m.in. prognozować wewnętrzny i zewnętrzny rynek pracy; szczegółowo określać plany przyszłego zapotrzebowania kadrowego; dbać o elastyczność zasobów pracy; wykorzystywać techniki zarządzania kompetencjami; działać na rzecz integracji pracowników z organizacją poprzez wspieranie rozwoju osobistego.
- Możliwe jest dostosowanie modeli outplacementu klasycznego, zaadaptowanego i środowiskowego do potrzeb nauczycieli i instruk-

torów zawodu. Istotą ich wdrażania powinno być zadbanie nie tylko o los zwalnianych pracowników, ale też pracowników pozostających w szkołach. Zwolnienia tego typu powinny prowadzić do załagodzenia sytuacji oraz poprawy efektywności szkoły.

- Zasadna jest promocja działań zgodnych z modelem outplacementu środowiskowego, które oparte byłyby na wykorzystaniu wsparcia i współpracy interesariuszy szkół zawodowych oraz pozwalałby na usamodzielnienie zwalnianych osób oraz na budowę partnerstw i paktów lokalnych na rzecz szerszych przekształceń na lokalnym rynku pracy.
- Ważne jest wspieranie zatrudnienia zagrożonych bezrobociem nauczycieli w organizacjach pozarządowych i komercyjnych, które prowadzą działalność w zakresie m.in. transferu technologii, dostępu do informacji, programowania modeli uczenia, porad indywidualnych, upodmiotowienia grup potrzebujących wsparcia przy wykorzystaniu różnych technologii.
- Istotne jest rozpoznanie możliwości zatrudnienia zwalnianych nauczycieli zawodu w charakterze m.in. wykładowców, ekspertów, konsultantów, trenerów/coachów, facylitatorów, mentorów, agentów zmiany, brokerów edukacyjnych, ekspertów ds. technologii dydaktycznych, teletutorów/teleedukatorów, dydaktyków medialnych, specjalistów ds. gier w edukacji/grywalizacji, specjalistów od kształtowania systemów walidacji kwalifikacji zawodowych – akredytacji i certyfikacji zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

1. *A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.
2. *A Teacher for Every Child: Projecting global teacher needs from 2015 to 2030*, UNESCO Institute for Statistics, Fact Sheet No. 27, October 2013, www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs27-2013-teachers-projections.pdf [20.02.2014].
3. *Adult and Vocational Education Teachers*, [w:] J. Chambers (ed.), *Encyclopedia of careers and vocational guidance*, Infobase Publishing, New York 2008, s. 529-533.
4. *Analiza danych zastanych dotyczących jakości usług edukacyjno-szkoleniowych. Raport z badań. Etap 1*, Grupa Gomułka, Katowice 2009.
5. Arendt, Ł., Hryniewicka, A., Kukulak-Dolata, I., Rokicki, B. (red.), *Bezrobocie - między diagnozą a działaniem*, IRSS, Warszawa 2011.
6. Arendt, Ł., Kukulak-Dolata, I., Rokicki, B., *Nowe wyzwania w walce z problemem bezrobocia*, [w:] Ł. Arendt, A. Hryniewicka, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki (red.), *Bezrobocie - między diagnozą a działaniem*, IRSS, Warszawa 2011, s. 109-119.
7. Armstrong, M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2007.
8. Attwell, G., *New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education*, „Journal of European Industrial Training" 6-7/1997, s. 256-265.
9. Bacia, E. (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji - diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
10. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce Raport końcowy*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.

11. Baraniak, B., *Edukacja zawodowa*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 111-188.
12. Beddie, F., O'Connor, L., Curtin, P. (eds.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013.
13. Bednarska-Wnuk, I., *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi w placówkach edukacyjnych*, „Zarządzanie Zasobami ludzkimi" 3-4/2011, s. 117-127.
14. Béduwé, C., Germe, J.F., Leney, T., Planas, J., Poumay, M., Armstrong, R., *New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010*, [w:] *The training and development of VET teachers and trainers in Europe. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009, s. 17-65.
15. Bendyk, E. (red.), *Kultura 2.0 - Wyzwania cyfrowej przyszłości*, PWA, Warszawa 2007.
16. *Best Practice: E-edukator. Transnational Partnership for E-Collaboration on Next Practice in the European ICT/Computing Teaching Community*, Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej "Transfer", Warszawa 30.01.2014, www.stowarzyszenie-transfer.pl/_files/files/downloads/transenext/bestpractices/e-edukator.pdf.
17. Billett, S., *Overview: The Technical and Vocational Education and Training Profession*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 1175-1184.
18. Binda, A., *Podział i rodzaje outplacementu*, www.lgrant.com/czytelnia.php [30.01.2014].
19. Binda, A., *Skąd pochodzi i jak zmienia się pojęcie outplacementu*, L.Grant HR Consulting, www.lgrant.com/skad-pochodzi-i-jak-zmienia-sie-pojecie-outplacement- [30.01.2014].
20. Bombera, Z., Telep, J. (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, AlmaMer, Warszawa 2006.

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

21. Brandenburg, H., *Projekty restrukturyzacyjne. Planowanie i realizacja*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2010.
22. Brown, K., *How do providers respond to changes in structures in a period of reform?*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (eds.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013, s. 98-107.
23. Brzezińska, K., Janiszewska-Desperak, M., Michalski, M., Tomczak, M., *Uwarunkowania integracji funkcjonujących modeli kształcenia ustawicznego w warunkach polskich. I część raportu z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013.
24. Brzózka, P., *Łódzkie firmy przenoszą produkcję z Chin do Polski,* Dziennik Łódzki 10.12.2013, www.dzienniklodzki.pl/artykul/1062750,lodzkie-firmy-przenosza-produkcje-z-chin-do-polski,id,t.html [30.01.2014].
25. *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, OECD, Paris 2011.
26. Bünning, F. (ed.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006.
27. *Careers in focus*, Infobase Publishing, New York 2009.
28. Carroué, L., *Fabryki wracają na Zachód*, „Le Monde diplomatique - Edycja polska" 6/2012.
29. *Certyfikacja kompetencji zawodowych VCC,* Fundacja VCC, www.vccsystem.pl [30.01.2014].
30. Chambers, J. (ed.), *Encyclopedia of careers and vocational guidance*, Infobase Publishing, New York 2008.
31. Chappell, C., Johnston, R., *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*, NCVER, Leabrook 2003.
32. Chłoń-Domińczak, A. (red.), *Raport o stanie edukacji 2012, Instytut Badań Edukacyjnych*, Warszawa 2013.
33. Chłoń-Domińczak, A., Dębowski, H., Drogosz-Zabłocka, E., Dybaś, M., Holzer-Żelażewska, D., Maliszewska, A., Paczyński, W., Podwójcic, K., Rucińska, M., Stęchły, W., Tomasik, M., Trawińska-Konador, K., Ziewiec, G., *Edukacja zawodowa w Polsce*, [w:] A.

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

Wojciuk (red.), *Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 169-249.
34. Chmielecka, E., *Informacja, wiedza, mądrość - co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, FPiAKE, Warszawa 2004, s. 55-65.
35. Choy, S., Haukka, S., *Industrial Attachments for Instructors in TVET Delivery*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 1367-1382.
36. Cichocki, P., Goetz, M., *Wielkopolska: społeczny kontekst przemian regionalnej gospodarki*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
37. Coles, M., Leney, T., *The Regional Perspective of Vocational Education and Training*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 411-426.
38. Cort, P., Rolls, S., *The Changing roles and Competences of VET Practitioners in Denmark: IVET teachers' perceptions of changes and their implications for teaching. ECER Conference 2009: Theory and Evidence in European Educational Research*, University of Vienna, Vienna 2009, https://pure.au.dk/ws/files/459/The_changing_roles_and_competences_of_VET_practitioners_in_Denmark.doc [30.01.2014].
39. *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
40. Dąbrowski, M., Fazlagić, J., Gut, R., Kędracka, E., Kołodziejczyk, W., Majewska-Opiełka, I., Wojciechowski, T., *Edukacja dla modernizacji i rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008.
41. Dach, Z. (red.), *Prace z zakresu zarządzania personelem*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2002.
42. Day, C., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
43. Day, C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

44. Drozdowski, R., Zakrzewska, A., Puchalska, K., Morchat, M., Mroczkowska, D., *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, PARP, Warszawa 2010.
45. Duda, W., Wieczorek, G., Kukla, D. (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010.
46. Duménil, G., Lévy, D., *Co kryje się za dyskursem o reindustrializacji?*, „Le Monde diplomatique - Edycja polska” 6/2012.
47. Dżikija, N., *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre,* Dziennik Gazeta Prawna 24.11.2012, http://forsal.pl/artykuly/664236,praca_w_koncu_wraca_na_zachod_polsce_wyjdzie_to_na_dobre.html [30.01.2014].
48. *e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu*, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, OSI CompuTrain S.A., http://e-belfer.edu.pl [30.01.2014].
49. *Education at a glance 2013. OECD indicators*, OECD, Paris 2013.
50. Egeman, M., *Restrukturyzacja i kierowanie zatrudnieniem*, Poltext, Warszawa 1999.
51. *EMCC Poland*, www.emccouncil.org/pl/pl/ [30.01.2014].
52. *e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego*, Rybnickie Centrum Edukacji Zawodowej, www.edukacja.rybnik.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=102:e-nauczyciel-ksztacenia-zawodowego-i-ustawicznego&catid=11:ogoszenia&Itemid=104 [30.01.2014].
53. English, F.W. (ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006.
54. *EPP e-Nauczyciel*, Polskie Biuro ECDL, https://ecdl.pl/e-nauczyciel [30.01.2014].
55. *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, KOM(2010) 2020, Bruksela, 3.3.2010.
56. *European industrial relations dictionary: Employability,* Eurofound, 30.11.2010, www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm [20.02.2014].
57. Fazlagić, J., Schmidt, M. (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

58. Federowicz, M., Sitek, M. (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
59. Filiciak, M., *Kultura konwergencji i luka uczestnictwa – w stronę edukacji medialnej*, [w:] E. Bendyk (red.), *Kultura 2.0 - Wyzwania cyfrowej przyszłości*, PWA, Warszawa 2007, s. 43-52.
60. Flajszok, I., Męczyńska, A., Michna, A., *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*, Difin, Warszawa 2013.
61. Florida, R., *Cities and the Creative Class*, Routledge, New York, London 2005.
62. Florida, R., *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, NCK, Warszawa 2010.
63. Frąckiewicz, L., Rączaszek, A. (red.), *Kapitał społeczny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Katowice 2004.
64. Furmanek, W., *Teoria edukacji zawodowej w procesie przemian zachodzących w pedagogice*, „Naukowyj Wirnik" 1/2010, s. 91-98.
65. *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.
66. Gerlach, R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
67. Giddens, A., *Nowoczesność i tożsamość. "Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2002.
68. *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, International Labour Office, Geneva 2013.
69. Gold, A., Evans, J. (eds.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998.
70. Greenhaus, J.H., Callanan, G.A. (eds.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006.
71. Grela, L., *Polityka rynku pracy a rekonwersja*, [w:] Z. Bombera, J. Telep (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, Alma-Mer, Warszawa 2006, s. 245-256.
72. Grewiński, M., Tyrowicz, J. (red.), *Aktywizacja, partnerstwo, partycypacja - o odpowiedzialnej polityce społecznej*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2007.

73. Grollmann, P., *Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 1185-1201.
74. Gwóźdź, A. (red.), *Od przemysłów kultury do kreatywnej gospodarki*, NCK, Warszawa 2010.
75. Hamm, B., *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, [w:] L. Frąckiewicz, A. Rączaszek (red.), *Kapitał społeczny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Katowice 2004, s. 49-59.
76. Hammer, L.B., Hanson, G., *Work-Family Enrichment*, [w:] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan (eds.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 869-871.
77. *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, International Labour Organization, Geneva 2012.
78. Harden, R.M., Crosby, J., *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher*, „Medical Teacher” 4/2000, s. 334-347.
79. Harris, R., Simons, M., Clayton, B., *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, NCVER, Adelaide 2005.
80. Harris, R., Simons, M., Hill, D., Smith, E., Pearce, R., Blakeley, J., Choy, S., Snewin, D., *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, NCVER, Leabrook 2001.
81. Harris, R., Simons, M., *'Out of sight, but not out of mind!': reality of change in the daily working lives of VET practitioners*, AVETRA, Nowra 2003, www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2003/refereed/Harris.pdf [30.01.2014].
82. Holmes, K., *The Reform and Governance of Public TVET Institutions: Comparative Experiences*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 905-920.
83. Horodnicza, K., Janiszewska-Desperak, M., Księżopolska, K., Michalski, M., Tomczak, M., *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. III część*

raportu z badań fokusowych, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013.
84. Hryniewicz, J.T., *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, „Gospodarka narodowa" 11-12/2013, s. 49-71.
85. Iwanicka, A., *Nowe zawody (w sieci) przyszłością dla pedagogów*, „Neodidagmata" 31-32/2011, s. 149-159.
86. Jamka, B., *Restrukturyzacja przedsiębiorstw a bezrobocie*, [w:] K. Kuciński (red.), *Przedsiębiorstwo wobec bezrobocia*, SGH, Warszawa 2002, s. 20-30.
87. Janik, P., *Outplacement jako narzędzie w procesie restrukturyzacji zatrudnienia*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie" 2/2009, s. 389-400.
88. Jarczyński, J., Zakrzewska-Bielawska, A., *Restrukturyzacja zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, [w:] S. Lachiewicz, A. Zakrzewska (red.), *Restrukturyzacja organizacji i zasobów kadrowych przedsiębiorstwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 214-246.
89. Jegorow, D., *Edukacja ustawiczna a wyzwania współczesnej gospodarki. Trwałość i efektywność kształcenia dorosłych na przykładzie Lubelszczyzny (Cz. 1)*, Sun Solution, Chełm 2012.
90. Jeruszka, U., *Mariaż edukacji i pracy zawodowej*, [w:] J. Orczyk, B. Balcerzak-Paradowska, M. Szylko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna - kontynuacja i zmiana*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012, s. 289-299.
91. Juchnowicz, M. (red.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Difin, Warszawa 2007.
92. Juchnowicz, M. (red.), *Standardy europejskie w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Praca zbiorowa*, Poltext, Warszawa 2004.
93. Juchnowicz, M., *Outplacement kompetencji jako sposób poprawy elastyczności kapitału ludzkiego*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Difin, Warszawa 2007, s. 172-194.
94. Jung, B. (red.), *Ekonomia kultury. Od teorii do praktyki*, NCK, Warszawa 2011.
95. Kabaj, M., *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Scholar, Warszawa 2004.
96. Kabaj, M., *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza*

i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010.

97. Katsarova, I. (red.), *Regiony wyludniające się: nowy paradygmat demograficzny i terytorialny. Studium*, IP/B/REGI/IC/2007-044 11/07/2008, Parlament Europejski, Bruksela 2008.
98. Kern, P., *Polityka kulturalna: nowe trendy w Europie*, [w:] B. Jung (red.), *Ekonomia kultury. Od teorii do praktyki*, NCK, Warszawa 2011, s. 57-69.
99. Kilpatrick, S., Millar, P., *Extension and the VET sector: Time for closer alignment?*, „International Journal of Training Research" 2/2006, s. 1-21.
100. Klasik, A., *Od sektora kultury do przemysłów kreatywnych*, [w:] A. Gwóźdź (red.), *Od przemysłów kultury do kreatywnej gospodarki*, NCK, Warszawa 2010, s. 47-63.
101. Klimczuk, A., *Experts and Cultural Narcissism. Relations in the Early 21th Century*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2012.
102. Klimczuk, A., *Rozrywkowe skrzywienie - kiedy dokuczliwość społeczna gier komputerowych przekroczy dopuszczalny poziom?*, PTBG, UAM, Poznań, „Homo communicativus" 2(4)/2008, s. 103-111.
103. Klimczuk-Kochańska, M., Klimczuk, A., *Outplacement dla firm - bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012.
104. Klimczuk-Kochańska, M., Klimczuk, A., *Outplacement dla pracowników - bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012.
105. Kloc, K., Chmielecka, E. (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, FPiAKE, Warszawa 2004.
106. *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013.
107. *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela, Warszawa 2012.
108. *Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3. Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian*, Agencja Wykonawcza

ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela, Warszawa 2004.

109. Koczoń-Zurek, S., *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
110. Kołodziejczyk, W., Polak, M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
111. *Kompetentny e-Nauczyciel*, Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS, http://e-nauczyciel.kiss.pl [30.01.2014].
112. Koral, J., *Outplacement - sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009.
113. Korenik, S., Szostak, E., *Polityka naukowa i innowacyjna*, [w:] B. Winiarski (red.), *Polityka gospodarcza*, PWN, Warszawa 2006, s. 325-348.
114. Kraska, M. (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2010*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2010.
115. Król, H., Ludwiczyński, A. (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006.
116. Król, H., *Transformacja pracy i funkcji personalnej*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 17-49.
117. Kuciński, K. (red.), *Polskie przedsiębiorstwa wobec standardów europejskich*, SGH, Warszawa 2003.
118. Kuciński, K. (red.), *Przedsiębiorstwo wobec bezrobocia*, SGH, Warszawa 2002.
119. Kukla, D., *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.
120. Kukliński, A., Mączyńska, E. (red.), *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, "Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego" 2(52)/2011.
121. Kukliński, A., *Od gospodarki opartej na wiedzy do gospodarki opartej na mądrości. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, [w:] A. Kukliński, E. Mączyńska (red.), *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2(52)/2011, s. 65-68.

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

122. Kukliński, A., Woźniak, J. (red.), *Transformacja sceny europejskiej i globalnej XXI wieku. Strategie dla Polski*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków 2012.
123. Kusiński, M., *Reorientacja zawodowa nauczycieli w kierunku zawodów przyszłości na przykładzie projektu „Nowa Edukacja”,* Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Białystok, www.bfkk.pl/old/_files/Reorientacja%20zawodowa%20nauczycieli%20w%20kierunku%20zawodow%20przyszlosci%20na%20przykladzie%20projektu%20nowa%20edukacj.pdf [20.01.2014].
124. Kuźmicz, E., *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009.
125. Kwiatkiewicz, A., Hernik, K., *Outplacement - przewodnik dla pracodawców*, FISE, Warszawa 2010.
126. Kwiatkowski, S.M., Bogaj, A., Baraniak, B. (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
127. Lachiewicz, S., Zakrzewska, A. (red.), *Restrukturyzacja organizacji i zasobów kadrowych przedsiębiorstwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
128. Lanz, K., *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995.
129. Lech, G., Prus, A., *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 165-176.
130. Linert, S., *Dyrektor szkoły zawodowej twórcą lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego*, Centrum Doskonalenia i Edukacji we Włocławku, Włocławek 2012.
131. Ludwiczyński, A., *Alokacja zasobów ludzkich w organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 191-227.
132. Ludwiczyński, A., *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 159-190.

133. Maclean, R., Wilson, D., Chinien, C. (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009.
134. Makowski, K., Kwiatkiewicz, A., *Derekrutacja i outplacement według standardów europejskich*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Standardy europejskie w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Praca zbiorowa*, Poltext, Warszawa 2004, s. 169 -184.
135. Makowski, K., *Outplacement - europejskim standardem w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] K. Kuciński (red.), *Polskie przedsiębiorstwa wobec standardów europejskich*, SGH, Warszawa 2003, s. 159-167.
136. Małachowski, W., *Outplacement jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemyśle „Orgmasz", Warszawa 2006.
137. *Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, http://wup-krakow.pl/projekty-wup/projekty-zakonczone/uczenie-sie-przez-cale-zycie [20.02.2014].
138. Marzec, I., *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach" 1/2010, s. 127-138.
139. Matusiak, K.B., Guliński, J. (red.), *Rekomendacje zmian w polskim systemie transferu technologii i komercjalizacji wiedzy*, PARP, Warszawa 2010.
140. Mazurkiewicz, G. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
141. McKenzie, P., Santiago, P., *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD, Paris 2005.
142. McManus, S., *Work-family balance*, [w:] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan (eds.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 866-867.
143. Mercer, J., Barker, B., Bird, R., *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact*, Routledge, London, New York 2010.
144. Michalak-Majewska, M., *Metody aktywizujące i praktyczne w kształceniu zawodowym*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-

Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Praca dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 141-155.
145. Morysińska, A., Sochańska-Kawiecka, M., Kołakowska-Seroczyńska, Z., Makowska-Belta, E., *Badania efektywności kształcenia ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne. Tom 2. Raport z badania terenowego wśród dyrektorów jednostek kształcenia ustawicznego*, Laboratorium Badań Społecznych, Warszawa 2011.
146. Mroczkowski, K., Soroka, P., Ludwiniak, K., *Część druga Raportu „Przyczyny i konsekwencje globalnego kryzysu finansowo-gospodarczego i jego przejawy w Polsce”,* Polskie Lobby Przemysłowe, Warszawa 2013, www.plp.info.pl/wp-content/uploads/2013/03/Druga-cz%C4%99%C5%9B%C4%87-Raportu-PLP-i-Konwersatorium-OLPpdf.pdf [30.01.2014].
147. Nalepka, A., *Restrukturyzacja przedsiębiorstwa. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa-Kraków 1999.
148. *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca? - wersja rozszerzona*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2009.
149. Nielsen, S., *Vocational Education and Training Teacher Training*, [w:] P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010, s. 503-512.
150. Nieuwenhuis, L., Nijhof, W., Heikkinen, A., *Shaping conditions for a flexible VET*, [w:] W.J. Nijhof, A. Heikkinen, A.F.M. Nieuwenhuis (eds.), *Shaping flexibility in vocational education and training. Institutional, curricular, and professional conditions*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston 2003, s. 3-14.
151. Nijhof, W.J., Heikkinen, A., Nieuwenhuis, A.F.M. (eds.), *Shaping flexibility in vocational education and training. Institutional, curricular, and professional conditions*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston 2003.
152. Nowacki, T.W., Korabiowska-Nowacka, K., Baraniak, B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 1999.
153. Nowaczyk, K., *E-learning*, [w:] M. Kraska (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2010*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2010, s. 92-95.

154. Okólski, M., Fihel, A., *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
155. Olechnicki, K., Załęcki, P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2002.
156. Oleksyn, T., *Restrukturyzacja zatrudnienia. Cele, formy, procesy, kontrowersje*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne" 7-8/2000, s. 2-8.
157. Orczyk, J., Balcerzak-Paradowska, B., Szylko-Skoczny, M. (red.), *Polityka społeczna - kontynuacja i zmiana*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.
158. Organiściak, E.K., Świech, D., Zydorczyk, A., *Doskonały praktyk - wdrożenie programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2012.
159. Orlik, A. (red.), *Digitalizacja dziedzictwa*, Fundacja Ortus, Warszawa 2014.
160. Osiecka-Chojnacka, J., *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „Infos. Zagadnienia społeczno-gospodarcze" 16/2007, s. 1-4.
161. Otto, P., *Będziemy produkować buty - jesteśmy w tym coraz lepsi,* Dziennik Gazeta Prawna 09.11.2012, http://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/660463,bedziemy_produkowac_buty_jestesmy_w_tym_coraz_lepsi.html [30.01.2014].
162. Ouston, J., *Managing in turbulent times*, [w:] A. Gold, J. Evans (eds.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 127-138.
163. *Outplacement opis*, http://besthunter.pl/?outplacement-opis,122 [30.01.2014].
164. Pankowska, D., Sokołowska-Dzioba, T. (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Praca dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
165. Pasierbek, E., *Edukacja zawodowa - gorsza forma kształcenia?*, „Polityka Społeczna" 11-12/2011, s. 22-25.
166. Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (eds.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010.
167. Pincus, J., *Discussion: Governance of the system in a competitive environment*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (eds.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013, s. 143-153.

168. Piotrowski, B., *Outplacement - Podstawowy Pakiet Informacji*, FISE, Warszawa 2010.
169. Pocztowski, A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy - metody*, PWE, Warszawa 2007.
170. *Podręcznik outplacementu w ramach Programu Operacyjnego Kapitał ludzki*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.
171. *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, KPRM, Warszawa 2013.
172. Pospolitak, Z., *Słownik pojęć dotyczących kształcenia modułowego*, [w:] M. Wójcik (red.), *Kształcenie zawodowe i modułowe oraz partnerstwo lokalne na rzecz rynku pracy i przedsiębiorczości. Tom I Poradnik*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2001, s. 152-184.
173. *Poziom dostosowania kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych do wymogów rynku pracy - wyniki porównawcze w aspekcie regionalnym*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2007.
174. Preddey, G., *An Overview of Contemporary TVET Management Practice*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (eds.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 1003-1025.
175. *Produkcja w Azji przestaje się opłacać. Firmy wracają z Chin do Polski*, Dziennik Gazeta Prawna 21.11.2011, http://forsal.pl/artykuly/567800,produkcja_w_azji_przestaje_sie_oplacac_firmy_wracaja_z_chin_do_polski.html [30.01.2014].
176. *Produkcja w Chinach przestaje się opłacać polskim firmom. Niektóre wracają do kraju,* finanse.wp.pl 23.01.2014, http://finanse.wp.pl/kat,1033697,title,Produkcja-w-Chinach-przestaje-sie-oplacac-polskim-firmom-Niektore-wracaja-do-kraju,wid,16351245,wiadomosc.html [30.01.2014].
177. *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1*, Ministerstwo Gospodarki Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
178. Pukelis, K., Lauzackas, R., *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, [w:] F. Bünning (ed.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006, s. 113-137.

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

179. Putnam, R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, WAiP, Warszawa 2008.
180. Rączaszek, A., Koczur, W. (red.), *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice 2013.
181. Ratnicyn, K., *Już nie „Made in China". To nie moda, lecz potrzeba*, Harvard Business Review Polska 07.01.2014, http://blogi.hbrp.pl/blog-biznesowy/juz-nie-made-in-china-to-nie-moda-lecz-potrzeba/ [30.01.2014].
182. Reed, C.J., Kochan, F.K., *Teacher Recruitment and Retention*, [w:] F.W. English (ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 993-1006.
183. Religa, J., *Certyfikacja mentorów i tutorów - nowy projekt transferu innowacji*, „Edukacja ustawiczna dorosłych" 4/2012, s. 154-155.
184. Religa, J., Kicior, A., *Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza w kontekście polskich uwarunkowań prawnych, społecznych i ekonomicznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2/2010, s. 101-111.
185. Rifkin, J., *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012.
186. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, Dz.U. 2012 nr 0 poz. 1268.
187. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania*, Dz.U. 2010 nr 82 poz. 537.
188. Rzepa, M., *Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Edukacja ustawiczna dorosłych" 4/2009, s. 32-45.
189. Sapeta, T., *Restrukturyzacja zatrudnienia jako przykład zmiany organizacyjnej*, [w:] Z. Dach (red.), *Prace z zakresu zarządzania personelem*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2002, s. 29-43.

190. Schleicher, A. (ed.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*, OECD, Paris 2012.
191. Schwan, K., Seipel, K.G., *Marketing kadrowy*, C.H. Beck, Warszawa 1997.
192. Seyfarth, J.T., *Personnel management for effective schools*, Allyn and Bacon, Boston 1996.
193. Sidor-Rządkowska, M., *Zwolnienia pracowników a polityka personalna firmy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
194. *Silniejszy przemysł europejski na rzecz wzrostu i ożywienia gospodarczego Aktualizacja komunikatu w sprawie polityki przemysłowej. COM(2012) 582 final*, Bruksela 2012.
195. Simons, M., *The future of the tertiary sector workforce: a kaleidoscope of possibilities?*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (eds.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013, s. 36-47.
196. Sirko, S., *Mobilność pracowników*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Cła i Logistyki, Warszawa 2007.
197. Skowron-Mielnik, B., *Innowacyjność w zarządzaniu zasobami ludzkimi - możliwości i ograniczenia transferu praktyk zzl z przedsiębiorstw do szkół*, [w:] J. Fazlagić, M. Schmidt (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 53-55.
198. Smith, A., Hawke, G., *Human resource management in Australian registered training organisations*, NCVER, Adelaide 2008.
199. Smoder, A., *Równowaga praca-życie-wybór czy konieczność?*, „Polityka Społeczna" 4/2010, s. 12-18.
200. Sochacka, K., *Skuteczne rozwiązanie stosunku pracy z pracownikiem*, C.H. Beck, Warszawa 2012.
201. Stęchły, W., Tomaszuk, A., Ziewiec, G., *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie*, [w:] A. Chłoń-Domińczak (red.), *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 197-212.
202. *Studia podyplomowe: E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania*, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, www.humanitas.edu.pl/ studiapodyplomowe/Strony/E-nauczyciel.aspx [30.01.2014].

203. Stunża, G.D., *Medialab - laboratorium edukacji (medialnej)*, [w:] A. Orlik (red.), *Digitalizacja dziedzictwa*, Fundacja Ortus, Warszawa 2010, s. 10-14.
204. Świątkowska, B., *Zbawienna reindustrializacja - wywiad z Krzysztofem Nawratkiem*, Notes na 6 tygodni 18.06.2012, www.funbec.eu/teksty.php?id=206 [30.01.2014].
205. *Szczegółowy opis priorytetów Programu Kapitał ludzki*, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, styczeń 2014, www.efs.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty%20programowe/Attachments/89/SzOP_PO_KL_1_stycznia_2014.pdf [30.01.2014].
206. *Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał ludzki*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.
207. Szczepaniak, A., *Doradztwo zawodowe - potrzeba czy konieczność we współczesnej szkole?*, [w:] W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukla (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 181-187.
208. Szempruch, J., Blachnik-Gęsiarz, M. (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009.
209. Szempruch, J., *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 109-118.
210. Szempruch, J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2011.
211. Szempruch, J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013.
212. Szlachta, J., *Doświadczenia programowania rozwoju terytorialnego Unii Europejskiej - perspektywa 2050*, [w:] A. Kukliński, J. Woźniak (red.), *Transformacja sceny europejskiej i globalnej XXI wieku. Strategie dla Polski*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków 2012, s. 193-204.
213. Sztompka, P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2004.
214. Sztumpski, J., *Refleksje wokół wyzwań wobec edukacji przełomu XX i XXI wieku*, [w:] A. Rączaszek, W. Koczur (red.), *Problemy eduka-*

cji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice 2013, s. 13-22.

215. Tabor, U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
216. *Teachers and trainers for the future. Technical and vocational education and training in a changing world*, International Labour Organization, Geneva 2010.
217. Telep, J., *Uzasdadnienie wyboru tematu "rekonwersja" jako forma pomocy zwalnianym z pracy*, [w:] Z. Bombera, J. Telep (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, AlmaMer, Warszawa 2006, s. 5-14.
218. Tregenna, F., *Manufacturing productivity, deindustrialization, and reindustrialization*, World Institute for Development Economics Research, Helsinki 2011, www.wider.unu.edu/publications/working-papers/2011/en_GB/wp2011-057/ [30.01.2014].
219. Trzeciak, M., *Socjologia pracy*, Politechnika Radomska, Radom 1998.
220. Tuchliński, R., *Poradnik instruktora praktycznej nauki zawodu*, Wydawnictwo KaBe, Krosno 2013.
221. Tyrowicz J., *Ewaluacja i efektywność programów społecznych w Polsce*, [w:] M. Grewiński, J. Tyrowicz (red.), *Aktywizacja, partnerstwo, partycypacja - o odpowiedzialnej polityce społecznej*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2007, s. 103-146.
222. *Ustawa z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, Dz. U. z 2004 r., nr 99 poz. 1001.
223. van der Heijde, C. M., van der Heijden, B.I.J.M., *A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability*, "Human Resource Management" 2006, nr 45 (3), s. 449-476.
224. *Vocational education and training workforce*, Productivity Commission, Commonwealth of Australia, Canberra 2011.
225. Volmari, K., Helakorpi, S., Frimodt, R. (eds.), *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*, Finnish National Board of Education, Sastamala 2009.
226. Winiarski, B. (red.), *Polityka gospodarcza*, PWN, Warszawa 2006.

227. Wójcik, M. (red.), *Kształcenie zawodowe i modułowe oraz partnerstwo lokalne na rzecz rynku pracy i przedsiębiorczości. Tom I Poradnik*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2001.
228. Wojciuk, A. (red.), *Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
229. Woźniak, R.B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wydawnictwa Uczelniane BWSH, Koszalin 1998.
230. *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
231. Zbieranek, P. (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.
232. Zbieranek, P. (red.), *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2012.
233. Zbieranek, P., *Sektor edukacji pozaszkolnej w Polsce - próba opisu*, [w:] P. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 9-18.
234. Zybała, A., *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach*, KSAP, Warszawa 2012.

WYKAZ TABEL I SCHEMATÓW

1. Tabele

Tabela 1. Warunki przekazania prowadzenia szkoły przez samorząd innemu podmiotowi 43
Tabela 2. Teorie zarządzania zmianami w szkołach 48
Tabela 3. Możliwości i ryzyka stosowania technik stałej derekrutacji pracowników 126
Tabela 4. Instrumenty stabilizacji i redukcji zatrudnienia 127
Tabela 5. Warunki sukcesu i przyczyny niepowodzenia restrukturyzacji i rekonwersji zawodowej 147
Tabela 6. Wybrane definicje outplacementu 152
Tabela 7. Podział i rodzaje usług outplacementowych 156
Tabela 8. Outplacement klasyczny i outplacement zaadoptowany 165
Tabela 9. Etapy przygotowania i wdrażania programu „Outplacement Nauczycieli Krakowskich Szkół oraz pracowników szkół i placówek oświatowych” 172
Tabela 10. Opis wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce... 202
Tabela 11. Cechy wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce 203

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ

2. Schematy

Schemat 1. Powiaty, w których zmiana liczby nauczycieli była większa niż 4% (IX 2012 r. w stosunku do IX 2011 r.) 30
Schemat 2. Znajomość problemu likwidowania szkół, z których utrzymaniem samorządy sobie nie radzą.. 42
Schemat 3. Preferowane działania samorządu w sytuacji problemów z utrzymaniem konkretnej szkoły 42
Schemat 4. Typologia efektywności szkół zawodowych 44
Schemat 5. Standard kariery zawodowej nauczycieli szkolnictwa zawodowego na Litwie (od 2002 roku).. 90
Schemat 6. Rodzaje działań podejmowanych przez zwalnianych nauczycieli.. 134
Schemat 7. Rozpoznane w Polsce rodzaje wsparcia kierowanego do nauczycieli wypadających z zawodu.. 137

KAPITAŁ LUDZKI NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI
UNIA EUROPEJSKA EUROPEJSKI FUNDUSZ SPOŁECZNY
Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego